Digitized by the Internet Archive
in 2007 with funding from
Microsoft Corporation

http://www.archive.org/details/monatsheftejourn01madiuoft

Monatshefte für Deutschen Unterrich

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Redakteur:
Max Griebsch,
Lehrer am Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar,
Milwaukee.

Leiter der Abteilung für höheres Schulwesen:
M. D. Learned, Ph. D.
Professor der Deutschen Sprache und Litteratur
an der Universität von Pennsylvanien,
Philadelphia.

Erster Jahrgang.

Dezember 1899
bis
November 1900.

399254
8.1.42

Verlag:
The Herold Co.,
431 to 435 Broadway, Milwaukee, Wis.

PF
3003
M6
v.1

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang I. **Dezember 1899.** **Heft 1.**

Was wir wollen.

Als die Verlagsfirma der „Erziehungsblätter" in der Juniausgabe bekannt machte, dass sie gezwungen sei, die Herausgabe dieses Blattes einzustellen, da beschlich wohl so manchen Kollegen der trübe Gedanke, dass damit wiederum ein Wahrzeichen des deutschamerikanischen Lebens auf Nimmerwiedersehen dahingegangen sei. Jahrelang hatte die Freidenker Publ. Co. trotz ununterbrochener Verluste sich dagegen gesträubt, die Erziehungsblätter aufzugeben. Unser Freund und Kollege Dr. H. H. Fick, der langjährige Redakteur des Blattes, hatte trotz so mancher Enttäuschungen mit rastlosem Eifer an der Förderung desselben gearbeitet; und dass es nicht gelang, das Verhängnis abzuwenden, ist bei seiner grossen Hingabe um so betrübender.

Dass ungeachtet dieser Misserfolge die Herold Co. von Milwaukee die Gründung eines neuen deutschamerikanischen Lehrerorgans, das nun in seiner ersten Nummer vorliegt, wagte, ist ihr als grosses Verdienst anzurechnen. Die „Pädagogischen Monatshefte" präsentieren sich im schmucken Gewande, so dass sie, was Druck und Ausstattung betrifft, den besten Zeitschriften des Landes an die Seite gestellt werden können, obgleich ihr Abonnementspreis der denkbar niedrigste ist. Welche Zukunft wird diesem neuen Unternehmen nun beschieden sein? Wird es die

genügende Anzahl Abonnenten finden, um es auf gesunde geschäftliche Basis zu bringen?

Dass eine Zeitschrift, die den Bestrebungen der deutschamerikanischen Lehrer zum Stützpunkt zu dienen bestimmt ist, eine Notwendigkeit ist, wird ebenso wenig geleugnet werden können, als dass das Blatt finanziell lebenskräftig erhalten werden kann, wenn nur die Hälfte, ja der vierte Teil der mehr als 12,000 deutschamerikanischen Lehrer zum Abonnement bereit wäre.

Alles, was dem deutschamerikanischen Lehrer als solchem am Herzen liegen muss, soll in diesem Blatte Berücksichtigung finden. An der ebenso grossen als schönen Aufgabe, die deutsche Sprache und Litteratur und mit diesen den deutschen Geist nicht nur denen zu erhalten, die sie von ihren Eltern ererbt haben, sondern ihnen ein immer grösseres Gebiet zu erobern, wollen wir unentwegt festhalten, in der Ueberzeugung, dass sie fruchtbringend auf die Entwicklung unserer grossen Nation und auf die Bildung ihres Volkscharakters wirken müssen. Darum wollen wir aber auch unser Augenmerk dem gesamten Schulwesen zuwenden und, soviel als in unserer Macht steht, für eine vernünftige Erziehungsweise, wie sie ein Pestalozzi und Diesterweg predigten, eintreten. Den Entwicklungsgang unseres Schulwesens wollen wir eifrig verfolgen und unsern Teil dazu beizutragen suchen, dass derselbe stetig nach vorwärts gerichtet sei. Alle extremen Bewegungen, die diesen stetigen Entwicklungsgang stören könnten, sollen in uns die wachsamsten Bekämpfer finden. Doch ebenso sollen auch die materiellen Interessen des Lehrerstandes von uns im Auge behalten und, wo es gilt, verfochten werden. Das Blatt verdankt seine Gründung in erster Linie dem Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbunde, dem es zu gleicher Zeit als Bundesorgan dient. Die Ziele des Bundes stehen in vollständigem Einklange mit den von uns angegebenen; und so hoffen wir, dass wir durch strikte Verfolgung derselben seinem Wachstum und Ausbau am meisten förderlich sein werden, da auch ihn wie uns das Streben erfüllt, die Teilnahme an den Geschicken des Einzelnen zu wecken und das Ehrgefühl für die wichtigen Angelegenheiten des Berufs lebendig zu erhalten und zu mehren.

Für seine praktische Thätigkeit im Schulzimmer soll jedem Lehrer Anregung geboten werden. Die Interessen des deutschen Unterrichts an den Hochschulen sollen gleichwertig denen an den Volksschulen behandelt werden. Der Name des Herrn Professor M. D. Learned, der in freundlichster Weise der Abteilung für das höhere Schulwesen vorzustehen sich bereit erklärt hat, spricht dafür, dass dieselbe Gediegenes

leisten wird. Ferner hoffen wir, dass durch eine zuverlässige Bücherschau, in welcher die Pädagogik, die Wissenschaften, die Kunst und Belletristik Deutschlands und Amerikas gebührend berücksichtigt werden, dem Wunsche unserer Leser Rechnung getragen wird.

Das ist in grossen Zügen, was wir wollen. Soll dieses Wollen aber zur That werden, so ist es notwendig, dass wir die Unterstützung aller Kollegen finden. Es ist uns gelungen, bereits eine stattliche Reihe von Mitarbeitern zu gewinnen; aber immer noch fehlen in ihr manche Namen, deren Träger zur Förderung unseres Blattes beitragen könnten. Wir halten uns nicht dafür, als ob wir in diesem neuen Blatte etwas absolut Fertiges böten. Demselben werden noch manche Mängel anhaften, und es werden sich noch manche Aenderungen im Laufe der Zeit als notwendig erweisen. Wir ersuchen darum unsere Leser, uns freundlichst alle Wünsche und Ratschläge, die sie inbezug auf die Führung des Blattes haben, offen mitzuteilen, und wir versprechen, dieselben soviel als nur irgend thunlich zu berücksichtigen.

Beiträge, die von Interesse für unsere Leser sind, Notizen aus dem Schulleben oder aus dem deutschamerikanischen Volksleben, sollen uns jederzeit willkommen sein.

So senden wir denn die „Pädagogischen Monatshefte" hinaus. Sie stehen auf einem Boden, auf dem sich alle deutschamerikanischen Lehrer, die von ihrer hohen Aufgabe erfüllt sind, friedlich begegnen können. Hoffen wir, dass sie helfen werden, ein festes Band um die deutschamerikanische Lehrerschaft zu schlingen, dass diese sich eins fühlt in dem einen Gedanken, auch ihren Teil dazu beizutragen, unserer grossen Republik tüchtige, für alles Hohe, Gute und Edle begeisterte Bürger heranzuziehen.

Max Griebsch.

Verzeichnis der gewonnenen Mitarbeiter.

Allegheny, Pa.

Rev. David McAllister.

H. M. Ferren, High School.

W. A. Haussmann, Ph. D., High School.

Heinrich Noelling.

Appleton, Wis.

Mrs. Erna Huebner, Ryan High School.

Baltimore, Md.

James W. Bright, Ph D., Prof. of English, Johns Hopkins Univ.

Hans Froehlicher, Ph. D., Prof. of German, Woman's College.

Prof. C. O. Schoenrich.

B. J. Voss, Ph. D., Johns Hopkins University.

Henry Wood, Ph. D., Prof. of German, Johns Hopkins University.

Bay City, Mich.

Mrs. B. L. Stonebraker, High School.

Bloomington, Ind.

Gustav E. Karsten, Ph. D., Prof. of German, Univ. of Indiana.

Carl Osthaus, Ass't Professor of German, " " "

Boston, Mass.

Paul E. Kunzer, Ph. D., New England College of Languages.

Brookline, Mass.

A. M. Johnson, High School.

Brooklyn, N. Y.

Max F. Blau, Ph. D., Adelphi College.

Buffalo, N. Y.

Miss M. Elizabeth Schugens, High School.

Cambridge, Mass.

Kuno Francke, Ph. D., Professor of German, Harvard University.

H. C. G. von Jagemann, Ph. D., Harvard University.

Carlisle, Pa.

C. W. Prettyman, Ph. D., Dickinson College.

O. B. Super, Ph. D., Dickinson College.

Chicago, Ill.

G. Bamberger, Superintendent Jewish Training School.

Starr W. Cutting, Ph. D., Professor of German, Univ. of Chicago.

Camillo von Klenze, Ph. D., University of Chicago.

Martin Schmidhofer, Physical Culture, Public Schools.

Dr. G. A. Zimmermann, Supervisor of Modern Languages.

E. A. Zutz, Public Schools.

Cincinnati, O.

Benno Damus, German First Assistant.

Dr. H. H. Fick, Principal Sixth District School.

Emil Kramer, German First Assistant.

John Schwaab, Chairman Committee on German, School Board.

Cleveland, O.

August Kirsch, Gordon School.

Adolf Kromer, High School.

Joseph Krug, High School.

Wm. G. Riemenschneider, High School.

August Wetzel, High School.

Hermann Woldmann, Assistant Superintendent, Public Schools.

Clinton, N. Y.

Prof. H. C. Brandt, Ph. D., Hamilton College.

Denver, Col.

Caroline M. Butterfield, B. A., Manual Training High School.

Edinboro, Pa.

Alice Blythe Tucker, B. A., State Normal School.

Emporia, Kas.

H. M. Cunningham, High School.

Erie, Pa.

G. G. von der Groeben, High School.

Eugene, Oregon.

Prof. F. G. G. Schmidt, Ph. D., University of Oregon.

Evanston, Ill.

James T. Hatfield, Ph. D., Professor of German, Northw Univ.

Henry Cohn, Northwestern University.

Evansville, Ind.

Prof. Karl Knortz, Superintendent of German.

Gananoque, Ontario.

W. E. Macpherson, B. A., High School.

Gettysburg, Pa.

Charles F. Brede, A. M., Pennsylvania College.

Harrisburg, Pa.

Prof. Nathan C. Schaeffer, State Superintendent.

Hoboken, N. J.

Prof. Charles F. Kroeh, Stevens Institute of Technology.

Indianapolis, Ind.

C. E. Emmerich, Principal Manual Training High School.

Ithaca, N. Y.

H. S. White, Ph. D., Professor of German, Cornell University.

Jamestown, N. Y.

Carl La Salle, High School.

Lafayette, Ind.

Glen Levin Swiggett, Professor of German and Spanish, Purdue University.

Lancaster, Pa.

William Kurrelmeyer, Ph. D., Franklin and Marshall College.

Leon Springs, Tex.

Prof. F. H. Lohmann.

Madison, Wis.

W. H. Rosenstengel, Professor of German, Univ. of Wisconsin.

McPherson, Kas.

P. F. Duerksen, M. S. D., Prof. of German Dep't, McPherson College.

Middleton, Conn.

A. B. Faust, Ph. D., Professor of German, Wesleyan University.

Milwaukee, Wis.

B. A. Abrams, Assistant Superintendent, Public Schools.

Oscar Burckhardt, Nat. G. A. Teachers' Seminary.

Emil Dapprich, Director of Nat. Teachers' Seminary.

Paul Gerisch, Nat. G. A. Teachers' Seminary.

Franz Rathmann, Public Schools.

Leo Stern, High School.

August Warnecke, Public Schools.

Nashville, Tenn.

A. R. Hohlfeld, Ph. D., Prof. of German, Vanderbilt University.

Newark, N. J.

Prof. Hugo Geppert.

Prof. H. von der Heide, Principal German-English School.

New Gloucester, Me.

Sophie P. Stevens, High School.

New York, N. Y.

Wm. H. Carpenter, Ph. D., Prof. of German, Columbia Univ.

Lawrence A. M. Louth, Ph. D., Prof. of German, Univ. Heights.

Mrs. Leopold Weil, High School.

Orangeville, Ontario.

R. S. Jenkins, M. A., High School.

Portsmouth, O.

Prof. Thomas Vickers.

Philadelphia, Pa.

C. Grosse, Bechstein Library, University of Pennsylvania.

G. W. Schwarz, A. M., Central High School.

D. B. Shumway, Ph. D., Instructor of German, University of Pennsylvania.

E. C. Wesselhoeft, Instructor of German, University of Pennsylvania.

Princeton, N. J.

J. Preston Hoskins, Ph. D., Princeton University.

Providence, R. I.

Hermann Mueller, High School.

Saginaw, Mich.

L. J. A. Ibershoff, Public Schools.

San Antonio, Tex.

B. Boezinger, A. M., High School.

South Bethlehem, Pa.

Charles. E Miller, Ph. D., Lehigh University.

South Hadley, Mass.

Ellen C. Hinsdale, Ph. D., Mt. Holyoke College.

Springfield, Ill.

F. A. Freeark.

Springfield, O.

G. F. Broemel, High School.

State College, Pa.

C. D. Fehr, A. M., State College.

Stevens Point, Wis.

Arnold L. Gesell, High School.

St. Louis, Mo.

H. F. Giere, Principal St. Louis Academy.

Max Hempel.

Otto Keller, Prof. of German, Washington University.

St. Peters, Mich.

John Sander, Gustavus Adolphus College.

Swarthmore, Pa.

Charles F. Woods, Ph. D., Swarthmore College.

Syracuse, N. Y.

John A. Bole, A. B., Instructor of German, Syracuse University.

Troy, N. Y.

F. B. Barnes, Troy Academy.

Washington, D. C.

Arnold W. Spanhoofd, High School.

Wheaton, Ill.

A. A. Fischer, High School.

The "Lehrerbund" and the Teachers of German in America.

It is characteristic of the American people as an English speaking nation to ignore forms of modern culture which are not expressed in the English language. Accordingly, we find even college and university professors of German ignorant, not only of the character, but in many cases, even of the existence of the extensive literature which has been written in America in the German language, and of German organizations, and of German effort in general in this country.

The organization of German-American teachers known as "Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund" has not received hitherto the coöperation of academic teachers of German which it deserves and invites. Now that the Association of Colleges and Secondary Schools has brought about more harmonious relations between academic and secondary teachers, and the attention of academic men has been drawn more and more toward the work of The National Education Association, the time seems ripe for a closer affiliation between the "Lehrerbund" and the professors of German in American colleges and universities. Such an affiliation would be a further stage in the evolution of American education during the last three decades. The American Philological Association* first effected a union of the professors of languages, and reared, so to speak, the generation of Modern Language professors, who in the year 1883** formed a new organization for the furtherance of their more specific interests. Thus the Modern Language Association of America came into existence. In the course of a decade a need was felt for similar organizations within more limited territory, to facilitate the holding of meetings and to subserve the interests of the State or group of States in question. Thus originated The Modern Language Association of Ohio*** and The Central Modern Language Conference.**** Within the last five years a further differentiation has manifested itself in the formation of societies devoted more specifically to the interests of a single language — in this case, of Ger-

* Organized Nov. 13, 1868, at the University of New York, and included within its scope both Ancient and Modern Languages and Pedagogy. It is worthy of note that one of its prototypes was the German society, „Sammlung der deutschen Philologen und Schulmännner" (Cf. Proceedings of the "Am. Philolog. Asso'n". I. p. 5 ff. 1860).

** Dec. 27, 28, at Columbia College. (Cf. "Proceedings of the Mod. Lang. Asso'n of America" for 1884, p. 1 ff.)

*** Organized 1890.

**** Dec. 30, 31, and Jan. 1, 1895—6 at the University of Chicago (Cf. "Publications of the Mod. Lang. Asso'n." 1896, p. LVII ff).

man—thus giving rise to State organizations of teachers of German. So were formed the Association of Teachers of German in California,* and the Association of Teachers of German in Pennsylvania,** including teachers of German of all grades, and thus realizing in another direction one of the aims of the Association of Colleges and Secondary Schools.

In like manner there has been an evolution in the German organizations towards the same result. The first organization of German teachers in America, the "Lehrerbund," now in the thirtieth year*** of its existence, directed its attention for years to the exclusive interests of the lower and secondary schools, which formed to themselves, so to speak, a system of German instruction culminating in the foster-center of German teachers in America, the "Lehrerseminar" in Milwaukee. Within the last few years the Germans have awakened to the fact that they have made a great contribution to American culture, but that, while Americans have been appropriating German culture, going by hundreds to study at German universities, the German youths in this country have been discarding and even despising the "Muttersprache," thus imperiling the future of the German language and life in America. Accordingly, these Germans have organized the American-German League,**** one of whose avowed objects is the cultivation of the German language in America. Every possible effort is being made by them to improve the teaching of German in both German and English schools, not to the exclusion of English, but simultaneously with it. All these forces—the "Lehrerbund," the Associations of Teachers of German in the various States, and the American-German League,—have mobilized and lined up with the associations of academic professors in the cause of Modern Language instruction, in this case, in the cause of German in the schools. It is at this juncture that the old organization of German teachers in America, the "Lehrerbund," takes another step forward by inviting the coöperation of the entire body of German teachers and teachers of German from the Kindergarten to the University to join in one united effort to win for German in the schools that recognition which its importance in American culture demands.

In the cultural development of America, German influence has played

---

* Cf. Americana Germanica I. 3. 104.

** April 9, 1898 at the University of Pennsylvania (Cf. "Americana Germanica II, 2. Reprint 19).

*** The 30th Annual Meeting (Lehrertag) takes place in Philadelphia, Pa., at the close of the school year 1899—1900.

**** Oct. 3d 1898 at the „Halle der deutschen Gesellschaft" in Philadelphia, Pa. The first aim of the League is „die Einführung des deutschen Sprachunterrichts als einen Zweig des Lehrplanes in den öffentlichen Schulen".

a most important part, and bids fair to continue for a long time the foremost foreign influence in American life. Americans have long been divided, in their estimate of the value of this influence, into two parties. The German-born American, as well as many born here of German parentage, insist upon the preservation of German speech and German customs, both in public and private life. Accordingly, they maintain German churches, German schools, German clubs, and other German forms of social life. The extremist of this party goes still farther and advocates that German be taught in the public schools and be employed as the medium of all instruction in those schools whose pupils come from German families. This has resulted, in some cities, in the organization of German public schools for German children. Others, who are less extreme, are content to see German taught in the primary schools during certain periods, with German as the medium of instruction during these periods. To this latter class of the pro-German party belong many English teachers of German.

The other party is the native Anglo-American population, who insist upon "American (English) for Americans." They oppose everything foreign in the schools, particularly everything German; they oppose the German language and the German school; they disapprove of the German church, ignore the influence of German culture, and look with disfavor upon the inroads of German industry and trade. Happily, the extreme representatives of this jingo spirit are not the most influential in directing the deeper cultural processes of America. The more moderate class of this party represent the educators of the land who recognize the importance of German culture in our life, and of the German language as a discipline in American education. Through the efforts of this class German has been introduced as an essential language in the college and university, and is now fast finding its way into the curriculum of the secondary schools, particularly high schools. While this class of educators recognize the cultural value of German, they insist upon English as the medium of instruction. They do not approve of public schools conducted exclusively in a foreign language, and deprecate the segregation of foreign-born citizens in certain districts of country or city for the preservation of foreign forms of life. To this moderate class of the pro-American party belong some of foreign extraction, and a few even of foreign birth.

It is clear to the unpartisan observer that the permanent interests of both extreme wings lie along the line of a compromise between the moderate classes of each party—in a word, in the cultural elevation of our

American youth through the best educational means which Germany and America can provide.

The best corroboration of this view is the fact that *the highest and best preserved forms of German life in America are to be found in those German communities which represent the highest culture and most liberal ideas.* It is in German communities representing the *uneducated classes* that we find the German element so objectionable, not only to the English population, but to the better German classes as well. It is in them, too, that we find that immovable German conversation which has made them impervious to modern culture.

The educated German classes, and the academic men in America, understand and appreciate the significance of these facts. The professors in our universities and colleges, and of the better secondary schools, understand the problems which confront the Germans among us better than any other class of Americans. In fact, this educating class have actually built up in America, for the most part unconsciously, a "Gelehrtenrepublik," which furnishes a prototype of what the German in America might well aspire to become. This republic of teachers, composed of Germans of both native and foreign birth, who have assimilated the best of American culture, and of Americans, who have appropriated the best German culture, is the best conserver of true, lasting, German influence in America, as in it the two cultures are harmoniously combined.

Academic teachers have hitherto directed their efforts mainly toward the more technical pedagogical side of German teaching in our schools, giving only incidental attention to the larger problem of what German influence is to do in shaping American life and institutions, or of what must be the ultimate effect of the German and American culture persisting side by side in America with little or no affiliation between them. A glance at such a state of things must show that a continuation of such conditions would prove detrimental both to Germans and Americans. Two hundred years of German history in America have demonstrated that the best results of German effort have followed the higher activity in the domain of education, art, statesmanship, and international trade—in a word, in those departments of life in which the German has come into close touch with the native American. In like manner, three centuries of English history in America have taught that the greatest epochs of cultural development have been those in which there was a strong infusion of foreign influence in American life, as was in the case of French the present century.

The educators of this country should no longer remain mechanical pedagogues, looking only to the tasks of the day. They must look forward into the future to the probable results of the coalescing of German and American forms of culture in our national life. It is not sufficient that the college or university professor content himself with teaching the principles of the language and the outline history of the literature. He must mediate between the two great cultures, and infuse the stimulus of German thought into the American mind in such intelligent wise that a new and higher intellectual life shall follow. The academic professor should, moreover, try to discover to the American student and to the American people, through the medium of German thought, a new kinship of the Teutonic races, and thus broaden the horizon of his countrymen, enrich their cultural resources, and thus lay the foundations of a new epoch in American literature.

In the coöperation of the German and American in our national education lies the possibility of an even higher form of linguistic and literary scholarship, and a higher cultural ideal. No teacher of German should permit his students to rest satisfied with a bare reading knowledge of German. Much less should any teacher venture, or any school-board allow, a teacher to teach German without the ability to speak and write that language with reasonable facility. It is a well-known fact that while the universities of the land are requiring a sight reading knowledge of German and French, even of candidates for the degree of Doctor of Philosophy in any science, many of our high schools, and even colleges (be it said to their shame) are employing teachers who cannot so much as pronounce correctly the foreign language which they are supposed to teach. It is high time that this state of things had become an impossibility in all departments of modern languages.

The one point upon which academic and secondary teachers in America should now concentrate their energies is the *elevation* of the secondary teaching into a *profession*, requiring the same vigorous preparation as the strictly academic career. In order to accomplish this a number of preliminary steps are necessary:

1.—*A uniform system of education*, regulating the curricula and methods of all schools, public and private, which will guarantee the continuity of educational effort throughout all grades of instruction.

2.—*The emancipation of education from politics.* Some of our Western States seem to be rising to that dignity of statehood which protects

the schools from the toils of political intrigue. This is unfortunately not the case with a number of the original Thirteen.

3.—*The State recognition of the importance of experience and skill in the lower and secondary schools.* The disgrace of our public schools has been that they have been made recruiting stations for other professions. The student of law, medicine or theology, teaches school till he can save money enough to quit this business for his chosen profession. The young woman waiting, not like Micawber, for something to turn up, but for some one to turn up, teaches school as a temporary makeshift.

These conditions once fulfilled, the elevation of school-teaching to a profession follows of necessity.

This, then, is the work, which clamors for the coöperation of all academic and secondary teachers of German—that the language wherever it is taught, should be taught correctly and intelligently by trained teachers who are willing to make it their life work.

Toward the accomplishment of this result the "Lehrerbund" offers:

1.—The advantages of a thoroughly organized association, with the experience of thirty years, during which time it has accumulated a vast amount of valuable material, which has been published in the official organ, recorded in the "Protokoll," or transmuted into improved methods. It has a creditable standing in America, and is in close touch with European education.

2.—An opportunity, especially at the annual meeting (Lehrertag), to promote mutual acquaintance between German teachers and teachers of German of all grades, and to discuss questions of vital interest.

3.—A definite plan for the improvement of the teaching of German in the schools by advocating, (a) a thorough speaking knowledge of German on the part of all teachers of the language, (b) the introduction of a full course of four years of German in the high schools, (c) the teaching of German in the lower grades as far as it is advisable, (d) the use of German as the medium of instruction where the conditions will permit, (e) the emphasizing of a careful use of German in the German home, in order to preserve the purity of the idiom in America, and to secure to the youth of German extraction the bilingual advantages to which the accident of birth entitles them.*

* The general attitude of the "Modern Language Association" on some of these points is set forth in the Report of the Committee of Twelve just issued by the Bureau of Education at Washington.

4.—A well-equipped "Lehrerseminar," which devotes itself to the training of primary and secondary German teachers, eliciting the attention of academic men by the thoroughness of its work. There are in this institution greater possibilities, which might result in the development of a National German-American Normal School in the higher and ideal sense of the term (such as none of our normal schools has yet been or bids fair to become) a "Pädagogium," supplementing the work of the colleges and universities, and forming a recruiting station for teachers who already hold the degree of A. M. or Ph. D., and aspire to permanent careers in the high schools and secondary schools of the land.

5.—A medium of publication, through its official organ,* open to all teachers of German for the interchange of views touching methods, books, administration, and other vital subjects. Here the elementary, secondary, and academic teacher will find an opportunity to discuss text books and other literature relating to the schools and to make original contributions to American education. The official publication of the "Lehrerbund" welcomes such contributions from teachers of every grade. The closest touch with European schoolmen will be aimed at, and cannot fail to prove a source of stimulus.

6.—The greatest thing the "Lehrerbund" offers is the opportunity of coöperation between the hitherto rather exclusive German teachers and their altogether too indifferent English-speaking colleagues, thus opening the way to a harmonious union of educational forces which must lead to a better understanding and to a well-organized system of national education. It is, after all, the teachers of America who are the medium of cultural intercourse, and of friendly feeling between Germany and America; and the closer the relation between the German and English teachers of America, the more generous will be the sympathies between them. Both will be more intelligently loyal Americans, and both will contribute to a more intelligent friendship between the German Empire and the American Republic. This is a task not for the ephemeral jingoistic press, but for the slower and surer processes of national education.

M. D. Learned.

---

* The old organ, "Erziehungsblätter," was discontinued in the spring of 1899, and the first number of the new organ, "Pädagogische Monatshefte," continues the work on a different plan.

(Offiziell.)

Verhandlungen der 29. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Cleveland, Ohio, 5.—9. Juli 1899.

Vorversammlung.

Die 29. Jahresversammlung des N. D.-A. Lehrerbundes wurde am Mittwoch, dem 5. Juli 1899, kurz nach 8 Uhr im Saale der Germania-Halle durch den Vorsitzer des Ortsausschusses, Herrn Leopold Einstein, eröffnet. Dieser sprach herzliche Worte der Begrüssung, worauf der Korporationsanwalt Excell als Vertreter des Mayors die Versammelten offiziell willkommen hiess. Nachdem noch Herr H. G. Sargent, der Direktor der öffentlichen Schulen von Cleveland, in einer kurzen Ansprache seine Freude über das Erscheinen der Jünger Pestalozzis kund gegeben, sang ein Chor von 200 Kindern aus der East Madison-Schule unter der Führung ihres Lehrers Hermann J. Lensner die Lieder: „Die Sternlein" und „Ade". Der muntere Vortrag aus Kindermund errang ungeteilten Beifall. Es folgten weitere Ansprachen von Herrn Thos. Bell, dem Präsidenten des Schulrates, und Herrn Muckley, einem der Schulsupervisoren, alle ausnahmslos die Wichtigkeit einer durchgreifenden Erziehung und vornehmlich die Vorzüge der deutschen Sprache und der deutschen Bildung betonend. Der Kinderchor sang abermals, und dann übernahm Herr H. Woldmann, von lautem Beifall begrüsst, das Präsidium. Er schilderte die verhängnisvollen Umstände, welche sich dem Zustandekommen der Tagung entgegengestellt hätten, rühmte die Bereitwilligkeit, mit der ihm geholfen worden sei, und liess die Ereignisse auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst Revue passieren. Dass zum ersten Male Turnlehrertag und allgemeiner Lehrertag vereint abgehalten würden, sei ein bedeutsames Zeichen. Herr Woldmann gedachte derer, die aus den Reihen des Lehrerbundes für immer geschieden sind. Er machte darauf aufmerksam, dass die bisherigen Verleger des Bundesorganes dessen Veröffentlichung in Zukunft einstellen würden und stellte diese Frage der Versammlung zur Erwägung anheim. Dr. H. H. Fick (Cin.) erstattete Bericht als Schriftführer und Herr L. Hahn (Cinc.) ein Gleiches als Schatzmeister. Seinem Berichte zufolge waren die Einnahmen während des Jahres $432.27, Ausgaben $62.36, somit einen Kassenbestand von $369.91 ergebend. Es wurde beschlossen, an Stelle der Debatte über die Thesen von Herrn H. M. Ferren (Allegheny) in der morgigen Versammlung die Besprechung der Leitsätze des Herrn Eiselmeier (Milw.) über Lateinschrift vorzunehmen, dem Komitee für die Begutachtung der Ferren'schen Thesen noch ein Jahr Zeit zu gewähren, den Vortrag des Herrn G. Bamberger und die Angelegenheit des Bundesorgans ebenfalls auf die Tagesordnung der ersten Versammlung zu setzen. Nach dem Singen von zwei weiteren Liedern erfolgte Vertagung.

Dr. H. H. Fick, 1. Schriftführer.

Die erste Hauptversammlung des Nat. D.-A. Lehrertags wurde kurz nach ½10 Uhr von dem Präsidenten Herrn H. Woldmann, Cleveland, eröffnet. Das Protokoll der Vorversammlung wurde verlesen und mit einer Einschaltung, die Verlegung des Vortrages von Herrn G. Bamberger auf die erste Hauptversamm-

lung betreffend, angenommen. Um das Bureau zu ergänzen, wurden Direktor E. Dapprich, Milw., für das Amt des stellvertretenden Vorsitzers und Herr B. Riemer, Carlstadt, N. J., für dasjenige eines Hilfssekretärs vorgeschlagen und einstimmig erwählt. Der Antrag, die Besprechung der Thesen des Herrn Ferren, Allegheny, auf das nächste Jahr zu verschieben, wurde in Wiedererwägung gezogen, da mittlerweile der Referent eingetroffen war. Es wurde bestimmt, die Diskussion auf Samstag festzusetzen. Nun erteilte der Vorsitzer Herrn Prof. Jean Hepp das Wort zu seinem angekündigten Vortrage über „Natürliche Methoden beim Lehren neuerer Sprachen". Der Vortragende behandelte die Geschichte und die Entwicklung der natürlichen Methode des Sprachunterrichtes, wie dieselbe von Henness, Sauveur und Berlitz ausgebildet und angewendet worden ist. Er führte aus, dass keine einzelne Methode als die alleinberechtigte und zum Ziel führende angesehen werden dürfe, sondern dass der Lehrer über der Methode stehe und dieselbe nicht als schlechten Meister, sondern als guten Bedienten betrachten solle.

Die Debatte über den äusserst anregenden Vortrag wurde bis nach Erledigung des Vortrages von Dir. Dapprich verschoben. Herr Seminardirektor Emil Dapprich, Milwaukee, hielt nun seinen Vortrag „Die Methoden des modernen Sprachunterrichts". Von der ihm eigenen Begeisterung lebhaft erfasst, schilderte der Redner als die Anfgabe des deutscham. Lehrerbundes eine Reform der amer. Volksschule. Sie fordere einheitliche Volksbildung durch die mehrsprachigen Volksschulen. Die Ansichten des Vortragenden gipfelten in zehn Leitsätzen, welche nach längerer Erörterung, an der die Herren Abrams, Hepp, Griebsch, Woldmann, Schwaab, Hecht, Fick und Frl. Dürst teilnahmen, mit einer kleinen Abänderung in These 8 als Meinungsausdruck der Versammlung angenommen wurden. Vornehmlich betont wurde die Wichtigkeit der Thesen 7, 10.

Der Vorsitzende kündigte an, dass er das Komitee, welches Vorschläge über das Bundesorgan ausarbeiten soll, folgendermassen zusammengesetzt habe: die Herren Fick, Griebsch, Bamberger, Abrams, Ferren, Kramer und Frl. Dürst.

Nach der festgesetzten Tagesordnung begann nunmehr Herr G. Bamberger, Chicago, in freier Rede seine Ausführungen über Einfluss des Handfertigkeitsunterrichtes auf die moralische und geistige Entwicklung der Kinder. Der bekannte Leiter der Jewish Training School sprach über sein Lieblingsthema in besonders anziehender Weise, wurde aber leider an der Beendigung seines Vortrages durch die vorgerückte Zeit verhindert. Herr Bamberger wurde ersucht, in der zweiten Versammlung seine Rede zu vervollständigen.

Dr. M. D. Learned, Phil., überreichte sein Mandat als Delegat der Universität von Pennsylvania und der American German League, den Nat. D.-A. Lehrerbund zu seiner nächsten Tagung nach Philadelphia einladend.

Es erfolgte Vertagung um 12 Uhr 15 Min.

Dr. H. H. Fick 1. Schriftführer.

Die zweite Hauptversammlung wurde kurz nach halb zehn Uhr vom Präsidenten Herrn Woldmann eröffnet. Das Protokoll der ersten Hauptversammlung wurde vom Sekretär Dr. H. H. Fick verlesen und dann, wie verlesen, einstimmig angenommen.

Das erste Geschäft auf dem Programm, ein Vortrag von Herrn W. H. Weick aus Cincinnati über Anschauungsmethode im Sprachunterricht, wurde auf morgen verschoben und auf Antrag des Herrn Stern Herrn Prof. G. Bamberger aus Chicago diese Zeit gegeben, um seinen am Tage vorher unterbrochenen Vortrag wieder aufzunehmen und zu vollenden. Antrag angenommen.

Hierauf erfolgte ein Antrag von Herrn Abrams, dahinlautend, dass die Verhandlungen dieser Sitzung punkt zwölf Uhr zum Abschluss gebracht werden sollen. Antrag angenommen.

Einem weiteren Antrage zufolge wurde die Zeit für einen jeden Vortrag auf dreissig Minuten festgesetzt.

Nun ergriff Herr Bamberger das Wort zur Fortsetzung seines Vortrages. In eingehender und überzeugender Weise verbreitete sich der Vortragende über den Einfluss des Handfertigkeitsunterrichts auf die geistige und moralische Entwicklung des Kindes. Als Beispiel, wie dieser Unterricht geistig auf das Kind einwirkt, dasselbe zum denkenden Menschen erzieht, schilderte Herr Bamberger den Gedankengang des Kindes beim Anfertigen eines Gegenstandes, noch ehe ersteres das rohe Material berührt oder ein Werkzeug dazu benutzt. Auf Antrag des Herrn Fick wurde Herrn Bamberger am Schlusse seines Vortrages der Dank der Versammlung ausgesprochen. In der Pause, die dem ersten Vortrage folgte, verlas Dr. Fick einen Brief von der Freidenker Publishing Co., worin diese ihr Bedauern ausdrückt, die Erziehungsblätter in Zukunft nicht mehr herausgeben zu können, da dieses zu grosse Opfer ihrerseits erheische. Auf Antrag wurde der Brief zur weiteren Erwägung dem Komitee zur Bildung eines Bundesorgans überwiesen.

Auf die Frage, wie die verschiedenen Komitees zur Erledigung der noch schwebenden Angelegenheiten ernannt werden sollen, stellte Herr Dapprich, Milwaukee, den Antrag, die Ernennung der Komitees dem Präsidenten zu überlassen; derselbe könne dann im Laufe der Sitzung die Namen berichten. Antrag angenommen.

Wegen Mangel an Zeit wurde auf Antrag des Herrn Abrams beschlossen, die Besprechung der Thesen des Herrn Eiselmeier auf die Tagesordnung für Samstag zu setzen.

Nun hielt Dr. Georg Saal, Cleveland, einen Vortrag über das Thema: „Neuerliche Veränderungen in den Methoden des Sprachunterrichts". Auf den Vortrag erfolgte keine Diskussion; jedoch wurde dem Redner vom Präsidenten der Dank der Versammlung für seine Mühe und Arbeit ausgesprochen.

In der Pause, welche auf Dr. Saals Vortrag folgte, erklärte sich Herr Woldmann bereit, die Namen der nunmehr von ihm ernannten Komitees der Versammlung zu unterbreiten.

Nominationskomite: B. A. Abrams, Milwaukee; Emil Kramer, Cincinnati; E. A. Zutz, Chicago; G. L. Lock, Toledo; Dr. Saal, Cleveland.

Komitee zur Prüfung der Bücher des Schatzmeisters: Max Griebsch, Milwaukee; J. P. Heuschling, Cincinnati; Frau Mignon Poste, Columbus.

Für Dankesbeschlüsse: H. M. Ferren, Allegheny; H. E. Kock, Cincinnati; E. Müller, Carlsstadt, N. J.

Herr Griebsch meldete, dass das Komitee zur Bildung eines Bundesorgans bereit sei, zu berichten. Der Bericht lautet, wie folgt:

> Das Komitee empfiehlt, die Angelegenheit der Gründung eines Bundesorgans einem Ausschusse von 7 Mitgliedern, zu denen der Präsident, der Sekretär und der Schatzmeister des zu erwählenden Verwaltungsrates gehören sollen, zu überweisen mit dem Auftrage, während der nächsten zwei Monate die Angelegenheit reiflich zu beraten, und mit der Vollmacht, ein Bundesorgan ins Leben zu rufen.
>
> Da eine einmalige persönliche Beratung des Gesamtausschusses notwendig sein wird, beantragt das Komitee ferner, dass die mit dieser Versammlung verknüpften Kosten aus der Bundeskasse bestritten werden.
>
> Ferner empfiehlt das Komitee, der Freidenker Publ. Co. für ihre langjährige Opferwilligkeit, durch welche das bisherige Bundesorgan „Die Erziehungsblätter" aufrecht erhalten wurden, die Anerkennung und den Dank des 29. Lehrertages auszusprechen.
>
> H. H. Fick,
> Bernard A. Abrams,
> E. Kramer,
> H. M. Ferren,
> G. Bamberger,
> Max Griebsch,
> Marie Dürst.

Milwaukee, 26. Juni 1899.

Auf Antrag des Hrn. Abrams erfolgte ein Zusatz zu dem Berichte des Komitees zur Bildung eines Bundesorgans, dahin lautend, dass Herrn Dr. H. H. Fick ebenfalls der Dank des 29. Lehrertags ausgesprochen werde für seine langjährige Thätigkeit als Redakteur der Erziehungsblätter. Angenommen.

Nun wurde gemäss der schon am vorhergehenden Tage gemachten Abänderung im Programm Herrn Abrams aus Milwaukee das Wort zu seinem Vortrage erteilt. Angesichts der Thatsache, dass auf dem offiziellen Programm vier das gleiche Thema behandelnde Vorträge verzeichnet standen, hielt es Redner für zweckmässig, seinen ursprünglichen Plan umzuändern und ein neues, dennoch den übrigen Vorträgen verwandtes Thema zu erwählen.

Herr Abrams sprach über die Persönlichkeit des Lehrers und führte an, dass abgesehen von allen Methoden, Textbüchern u. s. w. der Lehrer dennoch über allem stehe. Redner betonte besonders die Notwendigkeit, stets das Interesse der Kinder am Unterrichtsgegenstande wachzuhalten, Heiterkeit im Schulzimmer zu pflegen, ja selbst die Kinder von Zeit zu Zeit sich tüchtig auslachen zu lassen. An der Diskussion, die auf diesen Vortrag folgte, beteiligten sich die Herren Dapprich, Woldmann, Griebsch und Dr. Fick.

Da keine weiteren Geschäfte vorlagen, wurde ein Antrag auf Vertagung gestellt. Ehe die Versammlung sich auflöste, wurde vom Vorsitzenden der soeben angekommene Festredner für die Goethefeier, Herr Prof. Kuno Francke von der Harvard University, noch vorgestellt.

Mathilde S. Grossart, 2. Sekr.

Die dritte Hauptversammlung wurde kurz vor 9 Uhr 45 Min. in Giessens Halle von dem Präsidenten, H. Woldmann, eröffnet.

Da die Sekretärin, Frau Grossart, noch nicht anwesend war, musste man vorläufig von der Verlesung des Protokolles der 2. Hauptversammlung Abstand nehmen.

Herr August Kirsch, Gordon-Schule, Cleveland, hielt sodann einen Vortrag über die „Kulturbedeutung der deutschen Sprache", welcher allgemeinen Beifall fand, und wofür ihm der Dank der Versammlung ausgesprochen wurde.

Da die Sekretärin, Frau Grossart, mittlerweile eingetroffen war, wurde nun das Protokoll der gestrigen Versammlung verlesen und angenommen.

Die Prüfungskommission für das Seminar erstattete nunmehr folgenden Bericht:

Werte Mitglieder!

Die Unterzeichneten erlauben sich, Ihnen folgenden Bericht über die diesjährigen Prüfungen der Klassen des „Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars" abzustatten:

Die schriftlichen Arbeiten, bestehend aus deutschem Aufsatze, deutscher Litteratur, englischem Aufsatze, englischer Litteratur und Mathematik, wurden von den von Ihnen im vorigen Jahre ernannten Mitgliedern des Prüfungsausschusses, H. Woldmann, Cleveland, W. H. Weick, Cincinnati, und Leo Stern, Milwaukee, geprüft und mit wenigen Ausnahmen für recht befriedigend erachtet. Da die Herren Woldmann und Weick verhindert waren, den mündlichen Prüfungen, die am 22., 23. und 24. Juni stattfanden, beizuwohnen, so wurde B. A. Abrams, Milwaukee, gebeten, als Prüfungskommissär zu fungieren. Derselbe entsprach dem an ihn gestellten Ersuchen.

Die drei Klassen des Seminars wurden in folgenden Fächern einer mündlichen Prüfung unterzogen:

1. Klasse in Physiologie und Biologie.
2. Klasse in Geometrie und Psychologie.
3. Klasse in Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, Weltgeschichte, deutscher und englischer Grammatik.

Die Schüler sämtlicher Klassen entsprachen grösstenteils in ihren Leistungen den an sie gestellten Anforderungen. Die Mitglieder der graduierenden Klasse, die in diesem Jahre die stattliche Anzahl von 16 Schülern aufzuweisen hatte, denen sich noch drei aus dem Kindergartenkursus anschlossen, bewiesen, dass sie während ihres Aufenthaltes im Seminar fleissig und mit wenigen Ausnahmen auch erfolgreich gearbeitet hatten. Auch die Probelektionen, die von diesen 19 Abiturienten abgehalten wurden, zeigten, soweit man es von jungen Leuten ohne Erfahrung im Lehren erwarten kann, Ge-

schicklichkeit im Handhaben des Lehrstoffes und befriedigende Vorbereitung für das Lehrfach.

Nach einer längeren und eingehenden Beratung mit dem Direktor und den Lehrern des Seminars wurden 3 Abiturienten des Kindergartenkursus und 14 von den 16 Mitgliedern der 3. Klasse Lehrerzeugnisse bewilligt. Zwei Schülern, deren Leistungen in der deutschen resp. englischen Sprache noch keine genügenden sind, wird nach einstimmigem Beschlusse der Versammlung das Zeugnis erst dann eingehändigt werden, wenn sie in denjenigen Fächern, in denen sie den Anforderungen zur Zeit nicht entsprechen, nach Ansicht des Lehrerkollegiums befriedigende Resultate aufzuweisen haben.

Die Prüfung gewährte einen recht erfreulichen Einblick in die Thätigkeit der Lehrer und Schüler des Seminars.

Achtungsvoll Bernard A. Abrams,
Leo Stern.

Nachdem Herr Stern noch darauf hingewiesen hatte, dass es sehr wünschenswert sei, den Kursus im Seminar zu einem vierjährigen zu gestalten, und die Anwesenden ersucht hatte, dahin zu wirken, wurde der Bericht angenommen.

Das im letzten Jahre ernannte Komitee zur Beratung der von Herrn Ferren aufgestellten Thesen erstattete folgenden Bericht, welcher angenommen wurde:

Wir beantragen, das Komitee zur Pflege des Deutschen solle in seinen jährlichen Berichten folgende Punkte berücksichtigen und darüber statistisches Material liefern:

A — Zahl der Hochschulen mit deutschen Kursen.

B — Auf wie viele Jahre erstreckt sich der deutsche Unterricht in den Hochschulen.

C — Stellung des deutschen Unterrichts in den Hochschulen.

D — Besoldung der Lehrer des Deutschen im Vergleich mit der Besoldung anderer Fachlehrer.

Leo Stern,
M. D. Learned,
H. M. Ferren,
H. Woldmann,
H. H. Fick.

Der Präsident, Herr Woldmann, ernannte folgende Herren, welche in Gemeinschaft mit dem zu erwählenden Präsidenten, Sekretär und Schatzmeister den Ausschuss für ein Bundesorgan bilden sollen: Dr. H. H. Fick, Cincinnati; B. A. Abrams, Milwaukee; Adolph Kromer, Cleveland; E. A. Zutz, Chicago.

Hierauf wurde der Bericht des Komitees zur Pflege des Deutschen der Versammlung vorgelegt. Derselbe lautet folgendermassen:

An die 29. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrertages:

Werte Kollegen!

Das äusserst liberale Entgegenkommen des Vorstandes unseres Bundes für das Jahr 1897—'98 erlaubte uns die Veröffentlichung unseres Berichtes in Form einer Broschüre. Nahezu sämtliche Exemplare sind in die Hände von Lehrern oder Schulbehörden gelangt, eine ganz respektable Zahl sind auf Wunsch unserer Kollegen nach Deutschland geschickt worden; der Konsul des Deutschen Reiches in Baltimore bat uns um 6 Eemplare für Uebersendung an seine Regierung. Als Erstlingsarbeit kleben dem Bericht tausend Mängel an, von denen die Unvollständigkeit keiner der geringsten ist. Doch hat der Bericht einen grossen Zweck erreicht; er hat unser Streben und Wirken in Kreise getragen, die uns vorher verschlossen waren und unseren Mitkämpfern Waffen geliefert, die ihnen vorher nicht zur Verfügung standen. Unser lieber Kollege Prof. W. T. Harris, der Kommissär für das Unterrichtswesen, versprach uns damals, unsere Arbeit zu unterstützen durch Einforderung von statistischen Berichten über die Pflege des Deutschen in höheren Schulen; seine Fragebogen für das eben vollendete Schuljahr erfüllen diesen Wunsch; es wird also dem nächsten Komitee dadurch die Arbeit erleichtert. Eine grössere Zahl von Lehranstalten berichtete zu spät, um den eingesandten Nachrichten Aufnahme zu gewähren, auch stehen noch immer viele Berichte aus; es bedarf daher einer umfassenderen Organisation unserer Mitarbeiter, um alle Schulen zu erreichen, in denen Deutsch gelehrt wird, und das sollte unsere nächste Aufgabe sein. Gerade die isolierten Landschulen, in denen oft unzureichend gebildete Lehrkräfte den Unterricht leiten, bedürfen am meisten unseres Beistandes, an sie sollten unsere Vorträge, besonders solche, die praktische Winke für den deutschsprachlichen Unterricht enthalten, verschickt werden. Diese Mission ist, nach meiner Ansicht wertvoller und auch nötiger, als die Heidenmissionen im Innern Afrikas. Weiter wäre es wünschenswert, Fühlung mit den deutschen Lehrern an Parochialschulen

zu finden; an solchen Stellen, wo der Kampf um den Bestand des deutschen Unterrichts in öffentlichen Schulen entbrennt, ist die Mitwirkung dieser Kollegen wünschenswert, ja nötig. Denn es bricht sich fast überall die Erkenntnis Bahn, dass mit dem Fall des deutschen Unterrichts in den öffentlichen Schulen der Rückgang desselben in Privat- und Kirchenschulen Hand in Hand geht. Den klarsten Beweis liefert uns der Schluss des Toenfeldt'schen Instituts in St. Louis. Als dort der deutsche Unterricht aus den öffentlichen Schulen verbannt wurde, erwarteten Privat- und Kirchenschulen grossen Zuspruch. Beide haben sich in ihren Erwartungen getäuscht. Unser Freund Toensfeldt hat mit einer Energie, Umsicht und Ausdauer für unsere Erziehungsideale gekämpft, die uns die grösste Hochachtung abnötigen. Seine Anstalt verdiente ein besseres Geschick, und der Schluss seines Instituts ist ein positiver Verlust für das Deutschtum der Stadt St. Louis. Die Antworten auf die im Monat Mai ausgeschickten Fragebogen zeigen fast überall ein Wachstum in der Beteiligung am deutschen Unterricht. Rühmend zu erwähnen sind besonders Davenport und Carlsstadt. In ersterer Stadt ist der Prozentsatz der Kinder, welche sich am Deutschen beteiligen, überraschend gross.

Fast sämtliche Berichte erklärten sich für den Betrieb des Deutschen durch Klassenlehrer in den unteren Graden.

Der auf das Deutsche verwandte Zeitraum schwankt in den öffentlichen Schulen zwischen 2½—9 Stunden bei einer durchschnittlichen Stundenzahl von 25, in den Privatschulen zwischen 6—12 Stunden per Woche; die Privatschule gewährt also dem deutschen Unterricht mehr als die doppelte Zeit.

Es sollte die Aufgabe des Ausschusses für das nächste Jahr sein, auf der gegebenen Basis weiter zu arbeiten, besonders den statistischen Teil zur genaueren und vollständigen Darstellung des gegenwärtigen Standpunktes des deutschen Unterrichts zu führen.

Max Griebsch,
Emil Dapprich.

Nachdem die Herren Emil Dapprich, Leo Stern und Ferren einige Bemerkungen gemacht hatten, die auf die Sammlung von Statistiken und Erwerbung neuer Mitglieder Bezug hatten, wurde der Bericht angenommen.

Auf Antrag von Dr. Fick wurde der von Dapprich zusammengestellte Kalender der Adressen deutscher Lehrer dem Komitee für ein Bundesorgan zur Verfügung gestellt.

Präs. Woldmann beklagte sich über die Gleichgültigkeit der deutschen Lehrer gegen ihre eigenen Interessen.

Es gelangte sodann ein Antrag des Herrn Stern, den Vorstand zu ersuchen, die Gewinnung neuer Mitglieder in den Kreis seiner Beratung zu ziehen, zur Annahme.

Die von Herrn Eiselmeier aufgestellten Thesen zur Besprechung der Frage: Welche Schriftart sollen wir beibehalten, die Antiqua oder die Fraktur? wurden dem Komitee für Pflege des Deutschen überwiesen.

Das Revisionskomitee berichtet, die Bücher des Schatzmeisters in vollständiger Ordnung gefunden zu haben.

Das Nominationskomitee unterbreitete folgende Namen für den Vorstand:

G. Bamberger, Chicago, Ill.; Frl. Emma Doertenbach, Cleveland, O.; Frl. Marie Duerst, Dayton, O.; H. M. Ferren, Allegheny, Pa.; Louis Hahn, Cincinnati, O.; Frl. Anna Hohgrefe, Milwaukee, Wis.; M. D. Learned, Philadelphia, Pa.; Ernst Mueller, Carlstadt, N. J.; John Schwaab, Cincinnati, O.

Zu Mitgliedern der Prüfungskommission empfiehlt das Komitee die Herren H. Woldmann, Cleveland, O.; Leo Stern, Milwaukee, Wis. und Dr. H. H. Fick, Cincinnati, O.; in das Komitee zur „Pflege des Deutschen" die Herren Emil Dapprich, B. A. Abrams und Max Griebsch, Milwaukee, Wis.; W. H. Rosenstengel, Madison, Wis. und H. M. Ferren, Allegheny, Pa.

Als Tagungsort für das Jahr 1900 wird Philadelphia aufs wärmste empfohlen.

Auf Antrag von Herrn Abrams wurde der Sekretär angewiesen, eine Stimme für die vom Komitee vorgeschlagenen Kandidaten abzugeben.

Der Verwaltungsrat berichtet, sich wie folgt organisiert zu haben: Präs.: Prof. M. D. Learned; Sekrt.: H. M. Ferren; Schatzm.: L. Hahn; 2. Sekrt.: Frl. A. Hohgrefe

Folgende Dankesbeschlüsse wurden angenommen:

Das Komitee für Dankesbeschlüsse unterbreitet folgende Beschlüsse: Der 29. Nat. Deutscham. Lehrertag spricht hiermit seinen herzlichsten Dank aus:

Der Germaniahallen Co. und dem Clevelander Gesangverein für die freie Ueberlassung ihrer Räumlichkeiten während der Tagung;

Dem German American Club für die freundliche Bewirtung in seinen Räumen;

Dem Deutschen Wissenschaftlichen Verein für die Einladung zu der Goethefeier, sowie allen Mitwirkenden an dieser wohlgelungenen Festlichkeit;

Dem Lokalkomitee, sowie der gesamten Deutscham. Lehrerschaft für ihre Mühewaltung bei den mannigfaltigen Vorbereitungen für die Tagung, sowie für ihr liebenswürdiges Entgegenkommen, das sie allen Gästen während derselben erwiesen.

H. M. Ferren,
Ernst Mueller,
H. E. Kock.

Dem Präsidenten, der in so vorzüglicher Weise die Versammlung geleitet, wurde speziell der Dank ausgesprochen.

Ebenso wurde Herrn Kromer der Dank der Versammlung ausgesprochen für die liebenswürdige Weise, in welcher er zum Gelingen der Tagung beigetragen hatte.

Unter herzlichen Abschiedsworten von seiten des Präsidenten vertagte sich alsdann der 29. Nat. Deutscham. Lehrertag.

Bernhard Riemer, Hilfssekretär.

Goethe.

Von **Dr. H. H. Fick,** *Cincinnati.*

Gesprochen gelegentlich der Goethefeier in Indianapolis, Ind.

Im fernen Hellas hob aus fels'gem Grau
Sich vormals, wolkenwärts, ein Tempelbau,
Der barg, von majestätischer Gewalt,
Des Götterherrschers riesige Gestalt.
Weit über Menschenmass zur Höhe ragend,
Schien mit dem Scheitel sie in Aetherhöh'n,
Als ob die Decke sprengend, da zu stehn,
Den hehren Himmelsbogen tragend.
Erhab'ner Ernst sprach aus den stillen Mienen,
Die Huld und Adel zu vereinen schienen,
Und dabei leuchtete das Götterbild
In einem Glanze wonnigwarm und mild,
Dass, wer es nur ein einzigmal erblickt,
Fürs ganze Leben galt als reich beglückt.
Des Gottes Bildnis sank schon längst in Trümmer;
Es liegt im Schutt sein stolzes Heiligtum;
Doch weichen wird aus der Erinn'rung nimmer
Des Wunderwerkes dauerfester Ruhm.
Du, Goethe, bist dem Bild des Zeus vergleichbar,
Titane, du, unsterblich grosser Geist.
Ob du dem blöden Sinn auch nicht erreichbar,
Dein Sonnenflug auf höh're Bahnen weist.
Wer dich erkennt, dem träufet reicher Segen;
Wer zu dir aufblickt, spürt auf Weg und Stegen
Den Hauch des Genius und des Schöpfers Kraft;
Er ist erlöst aus banger Sorge Haft,
Ihn hemmen nicht des Taggetriebes Schranken;
Auf leichtbewegter Schwinge der Gedanken
Enteilt er in das Reich der Phantasie
Und trinkt vom klaren Born der Poesie.
O, Goethe, du der Welt zum Heil Gebor'ner,
Zu schönstem Lose vom Geschick Erkor'ner,
Dir sei der Jünger heisser Dank gebracht.
Das heil'ge Feuer, von dir angefacht,
Es lodert jetzt wie einst in Flammenpracht,
Und ladet ungezählte Millionen
Aus dürft'ger Hütte und von Herrscherthronen.
Du schufest Faust. Der Seele rastlos Ringen,

In Weltallswunder forschend einzudringen,
Des Lebensrätsels Lösung zu erzwingen,
Hast du in mächt'ger Dichtung kund gethan.
Du schildertest uns Egmonts Heldenbahn,
Und liessest ihm beim bittern Henkerstod
Der Freiheit Stern als Liebesleuchte scheinen,
Ihn dem geliebten Klärchen zu vereinen.
Du schriebst den Tasso, dem das Morgenrot
Des Sängerruhms die edle Stirn umleuchtet,
Die doch vom Thränentau des Leids gefeuchtet.
Du lehrtest Mignon süsser Sehnsucht Laut,
Dass sie ihr Lied der Harfe anvertraut.
Wir danken Iphigenie dir, die Blüte
Der reinen, pflichtbewussten Weiblichkeit,
Und jenes Paar mit liebendem Gemüte,
Hermann und Dorothea, das noch heut'
Als aller Tugend Muster wird gepriesen;
Und endlich Gretchen! Wehmutszähren fliessen
Ob ihrem Schicksal, wie du es gezeigt.
Noch mehr: was uns in deinen Liedern freut,
Was an Gedankensaat du ausgestreut,
Das wächst und rankt, viel tausendfach verzweigt.
Und nicht allein im deutschen Vaterlande,
O nein, gesprengt sind längst die engen Bande,
Dir wird gehuldigt, wo ein Herz nur schlägt,
Ein bess'rer Trieb die Menschenbrust bewegt
Und sich im Dienst des Idealen regt.
Wohl kann der Schmuck, mit dem wir hier dich krönen,
Nicht mehren deines Namens lichten Glanz,
Dir gaben ewig Leben die Kamönen,
Es wand dir längst Unsterblichkeit den Kranz;
Und dennoch sei dein strahlend schönes Haupt
Von uns mit frischem Lorbeer heut' belaubt;
Nimm den Tribut: mög' deines Geistes Weben
Bei dieser Feier segnend uns umschweben!

Goethes Vermächtnis an Amerika.

Von **Professor Dr. Kuno Francke.**

Rede gehalten bei den Goethe-Gedenkfeiern zu Cleveland und New York.

Gedächtnistage grosser Männer der Vergangenheit fordern dazu auf, den Ruhmestitel dieser Männer neu zu formulieren. Sie fordern dazu auf, das Wesentliche an dem Lebenswerk dieser Männer neu zu prüfen, dasjenige in ihm hervorzuheben, was dem zerstörenden Einfluss der Zeit Stand gehalten, dasjenige zu beleuchten, was auch unter den so ganz anderen sozialen und geistigen Voraussetzungen der Gegenwart noch unmittelbar zu uns spricht. So dürfen wir auch unsere heutige Feier als eine Mahnung auffassen, uns dessen zu erinnern, was in Goethes Lebenswerk besonders wirksam und bedeutungsvoll uns entgegentritt. Was wir fragen, ist — nicht, was war Goethe für seine Zeit und sein Volk, sondern was ist er für unsere Zeit und unser Volk, was für Einsichten, was für Ueberzeugungen, was für Ideale können wir aus seinen Werken und seiner Persönlichkeit schöpfen in Bezug auf die grossen Probleme, die unser eigenes Leben von allen Seiten umdrängen, kurz — was ist Goethes Vermächtnis an Amerika?

Ich will versuchen, diese Frage zu beantworten unter dem Gesichtspunkte zweier Ideen, der Idee der Freiheit und der Idee der Bildung; denn diese zwei Ideen sind es, meine ich, welche den Inhalt von Goethes Vermächtnis an Amerika umfassen.

I.

Dass Goethe in erster Linie ein sittlicher Befreier ist, wird ein Jeder empfinden, der zum ersten Male den Hauch seines Geistes verspürt; und ich glaube nicht zu viel zu sagen, wenn ich behaupte, dass dieser befreiende Grundzug in Goethes Wesen nirgends lebhafter empfunden werden, nirgends segensreicher wirken kann, als gerade hier in Amerika. Die Zeit liegt glücklicherweise weit hinter uns, wo Goethe von den Vertretern der respektabeln Gesellschaft als eine Art Libertin und Sittenverderber gefürchtet, wo er von den Vertretern der Kirche als ein Gottesleugner und Glaubensfeind gehasst wurde. Selbst seine Gegner haben sich heutzutage daran gewöhnt, ihn als den grossen Apostel freien Menschentums anzuerkennen und zu achten. Dennoch ist es vielleicht nicht überflüssig, darauf hinzuweisen, wie eng sich das Goethesche Ideal freien Menschentums mit den besten Tendenzen des amerikanischen Lebens berührt.

Goethe ist ein Klassiker des Individualismus. Seine sittlichen Anschauungen gründen sich auf den unerschütterlichen Glauben an den absoluten Wert der Persönlichkeit; und die allseitige Ausbildung, die volle

Geltendmachung dieser Persönlichkeit ist ihm erstes und unverletzbares Gesetz alles menschlichen Handelns. Wenn Wilhelm Meister sonst keine weitere Wichtigkeit und kein weiteres Interesse besässe, so wäre diesem Roman schon dadurch dauernde Bedeutung für unsere nationale Entwicklung gesichert, dass hier eine Idee vorweggenommen und künstlerisch durchgeführt ist, die man geradezu als den Grundgedanken der neueren Pädagogik bezeichnen kann: der Gedanke, dass die Aufgabe aller Erziehung darin besteht, nicht vor Irrtum zu bewahren, sondern durch Irrtum zu vollerer Individualität, entschiedenerer Selbständigkeit und reicherer Menschlichkeit hindurchzuführen. Aber nicht nur in dieser allgemeinen und prinzipiellen Betonung der Persönlichkeit stimmt Goethe mit den kräftigsten Bestrebungen des modernen amerikanischen Gedankens überein, auch in der Anwendung dieser Prinzipien auf die Wirklichkeit und auf den einzelnen Fall wendet er sich, scheint mir, vor allem an ein Volk, welches, wie das amerikanische, mitten im Kampf um die Ausgestaltung seiner eigenen nationalen Persönlichkeit begriffen ist.

Geradezu amerikanisch, möchte man sagen, ist zunächst der erstaunliche Wirklichkeitssinn, der Goethe zeit seines Lebens davor bewahrt hat, den phantastischen Spekulationen und romantischen Träumereien seiner Zeit zum Opfer zu fallen, und der vielleicht mehr als irgend etwas anderes dazu beigetragen hat, ihm in den mannigfachen Konflikten seines Lebens die Geltendmachung seines eigenen Selbst zu ermöglichen. Allerdings, auch er hat der Sentimentalität der Zeit, in die seine Jugend fiel, seinen Tribut dargebracht; auch er ist von dem überspannten Idealismus, der die Kehrseite der glanzvollen Weimarer Epoche bildet, mit berührt worden; auch er hat unter der übertriebenen und einseitigen Ausbildung des ästhetischen Sinnes gelitten, die gerade den besten deutschen Männern vom Anfang dieses Jahrhunderts nicht selten einen frauenhaften (um nicht zu sagen: weichlichen) Anflug geben. Aber doch, wie ragt der Werther über die Masse der sentimentalen Romane der Sturm- und Drangzeit durch echte Empfindung und plastische Gestaltungskraft empor! wie hebt sich die Iphigenie durch ihre schlichte und wahre Menschlichkeit deutlich und stark gegen die schattenhaften Produktionen der übrigen Nachahmer der Antike ab! wie fest und sicher treten selbst so idealisierte Gestalten wie Hermann und Dorothea auf den Boden der Wirklichkeit auf! und wie ernst und nachdrücklich geht Goethe in Werken, wie Tasso und die Wahlverwandtschaften, mit seinen eigenen Schwächen und Verirrungen ins Gericht, wie unerbittlich deckt er hier die moralische Unhaltbarkeit von Zuständen auf, die nicht auf der Anerkennung realer Thatsachen und Gesetze beruhen! Es ist dieser unbestechliche Wirklichkeitssinn, welcher Goethe befähigt hat, in der Betrachtung staatlicher und kirchlicher Verhältnisse überall das Positive und Schöpferische anzuerkennen, einerlei auf welcher Seite es sich findet, so dass der Bewunderer Napoleons zugleich ein Bewunderer englischer Parteiregierung, der Jünger Spinozas zugleich ein Verherrlicher des mittelalterlichen Papsttums sein konnte. Es ist dieser selbe Wirklichkeitssinn, welcher es

Goethe verboten hat, sich irgend einer der metaphysischen Schulen anzuschliessen, die während seines langen Lebens eine nach der andern den Sinn seiner Zeitgenossen berauschten, der ihn immer und immer wieder in wissenschaftlichen Dingen auf den Weg der geduldigen und ungetrübten Beobachtung zurückgelenkt und ihn so in der Zoologie zu einem Vorläufer Darwins, in der Kunstgeschichte zu einem Meister jener Kritik gemacht hat, die nicht aburteilen oder heilig sprechen, sondern verstehen lehren und zu echtem Genuss anleiten will. Es ist dieser selbe Wirklichkeitssinn, der ihn davor behütet hat, inbezug auf die letzten Ziele des menschlichen Daseins unfruchtbaren und entnervenden Ahnungen nachzuhängen, der ihn das derbe aber tüchtige Wort hat sprechen lassen: „Die Beschäftigung mit Unsterblichkeitsideen ist für vornehme Stände und besonders für Frauenzimmer, die nichts zu thun haben," der seinem Faust am Ende seiner irdischen Laufbahn die Worte in den Mund legt:

Der Erdenkreis ist mir genug bekannt;
Nach drüben ist die Aussicht uns verrannt.
Thor, wer dorthin die Augen blinzend richtet,
Sich über Wolken seinesgleichen dichtet!
Er stehe fest und sehe hier sich um!
Dem Tüchtigen ist diese Welt nicht stumm.
Was braucht er in die Ewigkeit zu schweifen!
Was er erkennt, lässt sich ergreifen.
Er wandle so den Erdentag entlang;
Wenn Geister spuken, geh er seinen Gang;
Im Weiterschreiten find er Qual und Glück,
Er, unbefriedigt, jeden Augenblick!

Erkennen wir in all diesem nicht eine tief gehende Verwandtschaft zwischen Goethe und dem Genius des amerikanischen Volkes? Sehen wir hier nicht Symptome derselben Gesinnung, die der Weitherzigkeit des amerikanischen Staates gegenüber den mannigfaltigen Kirchengenossenschaften und Bekenntnissen, der vorwiegend experimentellen Richtung der amerikanischen Wissenschaft und dem ausgesprochen praktischen Gepräge zugrunde liegt, welches das amerikanische Leben selbst in seinen religiösen und ethischen Aeusserungen auszeichnet? Dürfen wir nicht hoffen, dass, wie Goethe durch alle die Phantasmen und Ueberschwänglichkeiten seiner Zeit hindurch sich den gesunden Menschenverstand seiner klaren und freien Seele bewahrt hat, so auch das amerikanische Volk trotz all der verwirrenden und verführerischen Schlagwörter, mit denen gewissenlose Demagogen es so häufig bestürmt haben und bestürmen, dürfen wir nicht hoffen, sage ich, dass das amerikanische Volk trotz aller vorübergehenden Verdunkelungen seines angeborenen Wirklichkeitssinnes doch, gleich Goethe, immer wieder zu der Erkenntnis zurückkehren wird, dass die Freiheit keinen gefährlicheren Feind hat als blinde Schwärmerei für irgend eine Theorie oder irgend ein Parteiprinzip?

Innig verbunden mit diesem durch und durch männlichen Wirklichkeitssinn Goethes, und wiederum eng verwandt mit amerikanischem Wesen, ist die Verherrlichung der Arbeit und der That, die aus allen Werken Goethes, von Götz von Berlichingen an bis zum zweiten Theil des Faust, und nicht weniger aus seinem eigenen Leben so wohlthuend und befreiend hervorleuchtet. Die grundlegende Bedeutung dieser Vorstellung für Goethes gesamte Weltanschauung wird zunächst bezeugt durch eine Ueberfülle von einzelnen Aeusserungen, die, zu den verschiedensten Zeiten und bei den verschiedensten Gelegenheiten gethan, alle darauf hinauslaufen, dass der Mensch wahre Freiheit nur im Handeln sich erwirbt. „Ach ! Schreiben ist geschäftiger Müssiggang," sagt Götz, „es kommt mir sauer an. Indem ich schreibe, was ich gethan habe, ärger ich mich über den Verlust der Zeit, in der ich etwas thun könnte."

Zu wandeln und auf seinen Weg zu sehn,
Ist eines Menschen erste, nächste Pflicht —

heisst es in der Iphigenie. Faust übersetzt den Eingang des Johannesevangeliums durch die Worte: „Im Anfang war die That!" und am Ende seines Lebens zieht er die Summe seiner Welterfahrung in den Ausruf: „Geniessen macht gemein", und „Die That ist alles, nichts der Ruhm!" Und Goethe selbst eröffnet seine Maximen und Reflexionen mit dem Spruch: „Versuche deine Pflicht zu thun, und du weisst gleich, was an dir ist. Was aber ist deine Pflicht? Die Forderung des Tages." Aus momentaner Lethargie und Unschlüssigkeit rüttelt er sich auf mit dem Zuruf:

Feiger Gedanken
Bängliches Schwanken,
Weibisches Zagen,
Aengstliches Klagen
Wendet kein Elend,
Macht dich nicht frei.

Allen Gewalten
Zum Trutz sich erhalten,
Nimmer sich beugen,
Kräftig sich zeigen
Rufet die Arme
Der Götter herbei.

Und im Divan hinterlässt er als endgültige und abschliessende Lebensregel den Seinen die Botschaft:

Und nun sei ein heiliges Vermächtnis
Brüderlichem Wollen und Gedächtnis:
Schwerer Dienste tägliche Bewahrung,
Sonst bedarf es keiner Offenbarung.

Aber nicht nur in solchen vereinzelten, obwohl bezeichnenden Aussprüchen hat Goethe seine Ueberzeugung von der rettenden Kraft der Arbeit niedergelegt, vielmehr ist seine ganze sittliche Haltung wesentlich bestimmt durch diese eine Idee. Sicherlich teilt Goethe mit der christlichen Religion die deutliche Empfindung von der Sündhaftigkeit und Erlösungsbedürftigkeit der menschlichen Natur. Sicherlich sieht er mit der christlichen Religion in der Befreiung von der erblichen Schwäche, in dem Siege des Geistes über den Stoff das eigentliche Ziel des Menschenlebens. Aber unter allen kirchlichen Vorstellungen ist ihm keine, zeit seines Lebens, so fremd geblieben wie die der Reue als einer Vorbedingung zur Seligkeit. Reue erschien ihm als etwas rein Negatives und Unfruchtbares, als eine freiwillige Selbsterniedrigung, die niemandem Gewinn bringen könne. Nicht durch Zerknirschung und Selbstkasteiung, meinte er, geht der Weg zum Heil, sondern durch Zucht und Selbstvertrauen. Deshalb hat er selbst sein ganzes Leben lang sich so viel wie möglich frei gehalten von allen Einflüssen, die zur Verminderung seiner Selbstbeherrschung zu führen drohten, wie Schmerz, Sorge, Gram, Furcht; während er alles, was zur Erhöhung des Selbstgefühls beiträgt, wie Freude, Heiterkeit, Gesundheit, Hoffnung, in sich und anderen systematisch und ununterbrochen gepflegt hat. Deshalb findet sein Wilhelm Meister endliche Genugthuung in der Entsagung, d. h. in dem ruhigen und gefassten Verzicht auf ein Glück, welches ausserhalb des Bereiches seiner Natur liegt, und in der freudigen Gewissheit, dass er gerade durch diesen Verzicht seine wahre geistige Freiheit sichert. Deshalb endlich sühnt Faust seine Schuld an Gretchen, nicht durch Selbstvernichtung und tragischen Untergang, sondern durch ein dem Fortschritt und der Freiheit geweihtes Leben.

Und dies führt uns zu der dritten Aeusserung des Goetheschen Individualismus, die in ganz eminentem Sinne mit dem Geist des modernen Amerikanertums übereinstimmt: zu seinem Glauben an die erlösende Macht rastlosen Fortschrittes. Wie Goethe in der Entwicklung der Erde, der Pflanzen- und Tierwelt keine plötzlichen und gewaltsamen Uebergänge, sondern nur die langsame und unablässige Wirkung allmählicher Umformung anerkennt, so glaubt er auch in dem geistigen Leben nicht an den Wert jäher Gefühlsausbrüche und ekstatischer Sinnesänderungen, vielmehr vertraut er auch hier durchaus auf die Kraft stetigen, gleichmässigen und unermüdeten Vorwärtsstrebens, ja er findet das Wesen der Persönlichkeit geradezu in diesem fortwährenden Ueberfliessen aus einer Form in die andere, in diesem instinktiven und unwiderstehlichen Hinüberreichen in immer höheres Dasein. In seinem eigenen Leben hat diese Ueberzeugung den vollendetsten Ausdruck gefunden.

Durch alle erdenklichen Phasen menschlicher Entwicklung ist er hindurchgegangen, alle Arten menschlicher Thätigkeit hat er erschöpft, in keiner hat er sich fesseln lassen. Der Stürmer und Dränger verwandelt sich in den Verehrer der Antike, der leidenschaftliche Dichter in den geduldigen Forscher, der Sohn der Natur in den vielbeschäftigten Staats-

mann und Fürstendiener. Aber damit ist die Kette nicht abgeschlossen. Der Bewunderer der Antike taucht wieder zurück ins Mittelalter und schwelgt in romantischen Tönen; der Gelehrte wird wieder zum Dichter und feiert in erhabenen Rhytmen die neue Weltanschauung, die sich ihm aus der Erforschung von Natur und Geschichte ergeben; der Staatsmann wird zum Patron der Kunst und Poesie und legt den Grund zu einer echt nationalen Bühne, auf der zugleich das Beste der gesamten Weltlitteratur vertreten sein soll. Und so bereitet sich schliesslich die letzte Periode dieses grossen Lebens vor, eine Periode allumfassender Universalität, in der das Kleinste wie das Grösste, das Nächste wie das Entlegenste, Aeltestes und Neuestes, Einheimisches wie Fremdes, Natur und Kunst, Religion und Politik, das Leben des einzelnen wie das der Völker in gleicher Klarheit vor dem Auge des erhabenen und doch so freundlichen Weisen liegen, und in der nur eines die göttliche Heiterkeit und Ruhe seiner Seele nicht so sehr stört als erregt: der unablässige faustische Drang nach einer noch höheren Daseinsform, die grenzenlose Sehnsucht nach dem Unendlichen, die Vorahnung eines Zustandes, in dem die Schranken der irdischen Persönlichkeit gefallen sein und der Einzelgeist in die rastlose Bewegung des Weltgeistes hineingerissen werden wird.

Im Grenzenlosen sich finden,
Wird gern der Einzelne verschwinden,
Da löst sich aller Ueberdruss;
Statt heissem Wünschen, wildem Wollen,
Statt läst'gem Fordern, strengem Sollen,
Sich aufzugeben, ist Genuss.

Weltseele, komm', uns zu durchdringen!
Dann mit dem Weltgeist selbst zu ringen,
Wird uns'rer Kräfte Hochberuf.
Teilnehmend führen gute Geister,
Gelinde leitend, höchste Meister,
Zu dem, der Alles schafft und schuf.

Und umzuschaffen das Geschaff'ne,
Damit sich's nicht zum Starren waffne,
Wirkt ewiges, lebendiges Thun.
Und was nicht war, nun will es werden,
Zu reinen Sonnen, farbigen Erden,
In keinem Falle darf es ruh'n.

Es soll sich regen, schaffend handeln,
Erst sich gestalten, dann verwandeln;
Nur scheinbar steht's Momente still.
Das Ewige regt sich fort in allen:
Denn alles muss in nichts zerfallen,
Wenn es im Sein beharren will.

Könnte man nicht geradezu behaupten: hier ist ein Traum des Jenseits entworfen, hier ist eine prophetische Schilderung des zukünftigen Lebens versucht, wie es als Fortsetzung und Vollendung des modernen amerikanischen Lebens mit seiner endlosen Bewegung, Mannigfaltigkeit und Verwandlungsfähigkeit gedacht werden kann? Sicherlich ist es wohl mehr als Zufall, dass nicht lange, nachdem dies Gedicht entstand, Goethe sich über Fragen des politischen und kommerziellen Lebens der Vereinigten Staaten in einer Weise äusserte, die eine erstaunliche Einsicht in die Lebensbedingungen und Aufgaben unserer Republik verraten. Durch Alexander von Humboldt wurde Goethe im Jahre 1827 über das Projekt eines Panamakanals informiert, und der 78jährige Greis ergriff diesen Plan mit einer solchen Jugendlichkeit und einem solchen Feuereifer, als handle es sich um die Ausführung eines Werkes in seiner allernächsten Nähe. Eckermann gegenüber äusserte er: „Dies ist nun alles der Zukunft und einem grossen Unternehmungsgeiste vorbehalten. So viel ist aber gewiss: gelänge ein Durchstich der Art, dass man mit Schiffen von jeder Ladung und jeder Grösse durch solchen Kanal aus dem Mexikanischen Meerbusen in den Stillen Ozean fahren könnte, so würden daraus für die ganze zivilisierte und nichtzivilisierte Menschheit ganz unberechenbare Resultate hervorgehen. Wundern sollte es mich aber, wenn die Vereinigten Staaten es sich sollten entgehen lassen, ein solches Werk in ihre Hände zu bekommen. Es ist vorauszusehen, dass dieser jugendliche Staat, bei seiner entschiedenen Tendenz nach Westen, in 30 bis 40 Jahren auch die grossen Landstrecken jenseit der Felsengebirge in Besitz genommen und bevölkert haben wird. Es ist ferner vorauszusehen, dass an dieser ganzen Küste des Stillen Ozeans, wo die Natur bereits die geräumigsten und sichersten Häfen gebildet hat, nach und nach sehr bedeutende Handelsstädte entstehen werden, zur Vermittelung eines grossen Verkehrs zwischen China nebst Ostindien und den Vereinigten Staaten. In solchem Falle wäre es aber nicht bloss wünschenswert, sondern fast notwendig, dass sowohl Handels- als Kriegsschiffe zwischen der nordamerikanischen westlichen und östlichen Küste eine raschere Verbindung unterhielten, als es bisher möglich gewesen. Ich wiederhole also: es ist für die Vereinigten Staaten durchaus unerlässlich, dass sie sich eine Durchfahrt aus dem Mexikanischen Meerbusen in den Stillen Ozean bewerkstelligen, und ich bin gewiss, dass sie es erreichen. Erleben werde ich es nicht; aber es wäre wohl der Mühe wert, dem zuliebe es hier noch einige 50 Jahre auszuhalten."

Schluss folgt.

Die Methoden des modernen Sprachunterrichts.

Von **Emil Dapprich**, *Milwaukee, Wis.*

Vortrag, gehalten bei der 29. Jahresversammlung des N. D. A. Lehrerbundes in Cleveland, O.

Der deutschamerikanische Lehrerbund und seine Mitglieder haben nun schon viele Jahre für ein Prinzip gekämpft: Die Reform der amerikanischen Volksschule. Wir sind nicht, wie es manche unserer englisch sprechenden Kollegen glauben, die Vertreter eines blossen Lehrzweigs, wie die Schreiblehrer, Zeichenlehrer u. s. w.; die deutsche Sprache, die wir lehren, ist uns also nicht Zweck unserer Arbeit, sondern nur Mittel zu dem grossen Zweck, der fortschrittlichen Entwicklung des Volksschulwesens. Wir sind die Vorhut der grossen Armee von Erziehern, die für die Umgestaltung der Schule in allen Kulturländern die folgende Forderung stellt: Eine einheitliche Volksbildung durch die mehrsprachige Volksschule. Wenn wir mit dieser Forderung durchdringen wollen, so müssen wir den Beweis liefern, dass die Erfüllung derselben möglich und wünschenswert ist.

Dass es für einen Menschen, der auf das Prädikat „gebildet" Anspruch macht, wünschenswert ist, mindestens zwei Sprachen zu beherrschen, halte ich für selbstverständlich, dass der erfolgreiche Betrieb mehrerer Sprachen in der Elementarschule aber auch möglich ist, dafür bürgt mir eine langjährige Erfahrung. Ich kann mit gutem Gewissen noch weiter gehen und die Behauptung erfolgreich verteidigen, dass der Betrieb einer zweiten Sprache den Fortschritt des Schülers in der ersten fördert. Dabei setze ich allerdings voraus, dass der Betrieb beider Sprachen ein rationeller sei, und das wird nur dann der Fall sein, wenn die Methode des Unterrichts vernünftig ist. Man misst, und mit Recht, den Wert unserer Arbeit an dem Erfolg derselben, und daher hat die Frage, die ich zu diesem kurzen Referat gewählt, für uns alle die grösste Bedeutung. Vergessen wir nicht, dass eine grosse Verantwortung auf uns lastet; das Deutschtum Amerikas, ja alle Freunde einer fortschrittlichen Entwicklung des Schulwesens erwarten, dass durch unsere Arbeit die Schule in ihrer Arbeit bedeutend gefördert werde. Daher ist die Frage: Wie wollen wir verfahren, um unsere Arbeit so rasch und erfolgreich wie möglich zu machen, gewiss einer gründlichen Erwägung würdig.

Die Sprache ist, wie Wundt richtig bemerkt, nicht ein dem Menschen anerschaffnes Wunder, sondern ein notwendiges Entwicklungsprodukt seines Geistes. Ihre Entstehung und Entwicklung ist daher denselben Gesetzen unterworfen, welche das Wachstum alles Organischen beherrschen. Für irgend ein Menschenkind kann daher irgend eine Sprache die

erste sein, die es erlernt, und so mag es sich ereignen, dass einem Kinde deutscher Eltern, die englische Sprache Muttersprache wird und umgekehrt. Da bei der Sprachbildung die Nachahmung die hervorragende Rolle spielt, so übertragen sich die Eigentümlichkeiten im Gedankenausdruck von den Erwachsenen auf die Kinder, und der Volksausspruch: „Wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen", hat nicht bloss bei Spatzen, sondern auch bei Menschen volle Giltigkeit. Und da die Sprache eine Kunst ist, so fordert ihre Bildung neben der von der Natur gegebenen Veranlagung, dem Sprachtalent, eine lange Reihe von Uebungen der Sprachgymnastik. Bei der Arbeit, die notwendig, um eine grössere Sprachfertigkeit und einen umfangreicheren Sprachschatz zu erwerben, kann aber durch planvolles, systematisches Vorgehen der Weg bedeutend abgekürzt werden, daher sprechen wir von Methoden des Sprachunterrichts,

Auf keinem Gebiete des Unterrichts hat sich eine so grosse Zahl von Methoden entwickelt als auf dem des Sprachunterrichts; Methoden für Kinder und für Erwachsene, — für Einzel- und Klassenunterricht — für die Muttersprache und für fremde, für alte und moderne, für Selbstunterricht und für die Unterweisung anderer — Sprechmethoden, Lesemethoden, Uebersetzungs- und grammatikalische — synthetische und analytische — rezeptive und produktive — mit einem Wort die Zahl derselben ist Legion, Sie alle zu charakterisieren, eine geschichtliche Entwicklung derselben zu geben, würde Material genug bieten, um ein dickes Buch zu füllen. Ich wünsche nur einige Andeutungen darüber zu geben, was man von einer guten Methode zu fordern hat, und überlasse der folgenden Diskussion die Erweiterung und Berichtigung meiner Winke.

Wie jedes Individuum einer Spezies in seiner Gesamtentfaltung die ganze Reihe der Entwicklungsstufen durchmisst, welche die Art im Laufe von Jahrtausenden durchwandelt hat, so auch auf dem Feld der Sprache. Von dem ersten unartikulierten Schrei des Säuglings bis zur Redekunst eines Demosthenes oder Cicero ist allerdings eine lange Bahn; an den Anfang wird jeder gestellt, das Ende erreichen nur wenige; alle aber entfalten ihr Sprachtalent nach denselben psychologisch-physiologischen Gesetzen. Diese zu erkennen und denselben zu gehorchen, ist unsere Pflicht. Wir sollten also vor allen Dingen die allgemeinen Gesetze der Entwicklung der Ausdrucksbewegungen kennen lernen, die sich im Menschengeschlecht kundgeben und uns dann dem Studium der individuellen Erscheinungen zuwenden, deren Erkenntnis für den Lehrer ebenso unerlässlich ist, wie dem Arzt die Diagnose jedes einzelnen Krankheitsfalles. Dass wir Lehrer die zu lehrende Sprache theoretisch und praktisch voll zu unserm Eigentum gemacht haben müssen, erwähne ich als selbstverständlich nur nebenbei, das Beispiel einer korrekten fliessenden und schönen Redeweise von seiten des Lehrers ist vom höchsten Wert. Würden unsere Schüler überall und von jedem Munde die Sprache edel und rein vernehmen, so wäre die Sprachbildung eine leichte Arbeit, unbewusst und spielend würde sich der Akt der Entwicklung des Sprachgefühls im Schüler vollziehen.

Da nun die Sprache Ausdruck innerer Zustände ist, so darf sich der Sprachunterricht vom Sachunterricht nicht trennen.

Das Memorieren isolierter Wörter, das Einprägen und Aufsagen zusammenhangloser Sätze, das Herüber- und Hinübersetzen von Phrasen aus einer Sprache in die andere halte ich für einen heillosen Unsinn; es erzeugt im günstigsten Fall Sprachakrobaten, Schwätzer, die bloss reden, um zu reden; in den meisten Fällen aber erzeugt es eine tötliche Langeweile, die der Feind alles wahren Lernens ist. Der grosse Philosoph und Dichter geisselt dieses unsinnige Treiben in folgenden Worten: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen."

Der Fortschritt unserer Schüler wird immer proportionell dem Interesse sein, das sie dem Unterricht abgewinnen; es ist also unsere Pflicht, dafür zu sorgen, dass der Gegenstand unserer Arbeit anziehend sei. Bei dem Reichtum, den Natur und Kunst uns zur Verfügung stellen, sollte das dem gewissenhaften Lehrer keine Schwierigkeiten bieten. Doch dürfen wir nicht vergessen, dass der Geschmack der Kinder und der des Lehrers nicht allzeit der gleiche sind; wir sollten daher auch nach dieser Richtung hin die Kindesnatur studieren und die geistige Speise bieten, die von dem Schüler gewünscht und gewürdigt wird. Ich muss es leider gestehen, dass der Betrieb des sprachlichen Unterrichts in der Volksschule durch die Philologen der höheren Schulen von oben herab viel weniger Förderung erhalten hat, als es der Fall sein sollte. Die Vergeudung von Zeit und Kraft, welche in den Gelehrtengymnasien des alten Vaterlandes auf die toten Sprachen verwendet worden ist, dauert bis in die neueste Zeit, und auch auf den Betrieb der modernen Sprachen hat dieses böse Beispiel lähmend und hemmend gewirkt. Meine Erfahrung geht dahin, dass der Betrieb einer modernen Sprache nach moderner Methode als Bildungsmittel in einem Jahre mehr Gutes wirkt, als der landläufige Betrieb des Lateinischen in drei. Es giebt eine Anzahl von Professoren diesseits und jenseits des Ozeans, die mit stolzer Verachtung auf diejenigen Kollegen herabblicken, welche ihre Studenten zum wirklichen Gebrauch der modernen Sprachen im gegenseitigen Verkehr anhalten; sie reiten auf der Idee herum, dass das die Aufgabe ihrer Arbeit nicht sei, sie sehen im Sprechenlehren eine Zeitverschwendung, lesen mit Schülern den Faust, die in einem deutschen Hotel nicht einmal verständlich nach einem Handtuch fragen können, und erwarten von ihrer Arbeit einen nachhaltigen bildenden Einfluss. Hier passt das gute, deutsche Sprichwort:

„Je gelehrter, desto verkehrter."

Dagegen bin ich der festen Ansicht, dass die amerikanische Volksschule in Städten wie Cincinnati, Cleveland, Milwaukee, Indianapolis, Baltimore, Davenport, Belleville und vielen anderen durch den systematischen Betrieb des Deutschen ihren Schülern ein Bildungsmittel auf den Lebensweg mitgegeben hat, das für ihr intellektuelles, ethisches und finanzielles Wohl unersetzlich ist. Mit Wehmut gedenke ich der Städte St. Louis und Louisville, in denen der deutsche Unterricht auf die nichts-

würdigste Weise aus dem Lehrplan der öffentlichen Schule gestrichen wurde. Es war ein unersetzlicher Verlust für die Jugend dieser Städte, und die deutsch-amerikanische Bürgerschaft derselben sollte sich schämen.

Für den Betrieb des modern-sprachlichen Unterrichts möchte ich folgende Thesen empfehlen:

I. Die Erwerbung der Muttersprache muss Vorbild für die Erwerbung jeder anderen sein.

II. Der Sprachunterricht darf auf keiner Stufe von dem Betrieb des Sachunterrichts losgelöst werden.

III. Auf der Unterstufe muss jede Sprache unabhängig von jeder anderen betrieben werden. Jeder Versuch, das Kind zu einem Uebersetzen hinzuleiten, stört die Entwicklung des Sprachgefühls.

IV. Die Grammatik hat keinen Platz in dem elementaren Sprachunterricht.

V. Der Sprachunterricht in Verbindung mit dem Anschauungsunterricht muss den mündlichen Gedankenausdruck des Schülers bis zu einem gewissen Grade der Sicherheit und Geläufigkeit gebracht haben, ehe man an das Lesen und Schreiben geht.

VI. Das mechanische Lesen muss mit dem logischen und ästhetischen gleichzeitig betrieben werden, und das Lesematerial ist den besten Schriftstellern der Sprache zu entlehnen, die man lehrt.

VII. Da der Sprachunterricht eine der leichtesten und interessantesten ist, so muss der zweisprachige Unterricht schon im Kindergarten beginnen.

VIII. Jeder Sprache muss mindestens eine Unterrichtsstunde an jedem Schultage gewidmet werden.

IX. Das Auswendiglernen und Deklamieren der besten Gedichte, nachdem dieselben vorher eine sorgfältige Behandlung erfahren haben, sowie das Singen der besten Volkslieder sind mächtige Hebel für die Erzeugung eines dauernden Interesses.

X. In der Volksschule ist der gesamte Sprachunterricht in die Hände der Klassenlehrer zu legen; in den Sekundärschulen sind Fachlehrer anzustellen.

Berichte und Notizen.

I. Nationales Deutschamerikanisches Lehrerseminar zu Milwaukee, Wis.

Die 17. Generalversammlung des Nat. Deutscham. Lehrerseminars fand am 26. Juni 1899 im Schulgebäude statt. Es waren 60 Mitglieder mit 1402 Stimmen vertreten. Den Berichten der Beamten und Ausschüsse entnehmen wir folgendes:

Bericht des Schatzmeisters: Einkünfte $7572.29; Verwaltungskosten $8068.44 (nämlich für Lehrergehälter $6050, für Stipendien $1320, für laufende Ausgaben $698.44); Vermögensbestand $142,234.14.

Bericht des Direktors: Während des Schuljahres besuchten 42 Seminaristen das Seminar. Von diesen befanden sich in Klasse I 10, in Klasse II 12 und in Klasse III 17 Schüler. Ausserdem nahmen 3 Hospitanten am Unterricht in den verschiedenen Klassen teil. Am Schlusse des Jahres erhielten 14 das Zeugnis der Reife.

Bericht des Prüfungsausschusses. (Da dieser bereits in den Verhandlungen des Lehrertages veröffentlicht ist, sehen wir hier von einem Abdruck desselben ab.)

Wahl der Verwaltungsratsmitglieder. Es wurden folgende Herren auf 3 Jahre gewählt: Fred Vogel jr., Henry Mann, Henry Uihlein, B. A. Abrams, sämtlich von Milwaukee, und Louis Schutt aus Chicago. Auf 2 Jahre sind noch im Amt, beziehungsweise neugewählt: Ferd. Kuehn und Dr. Louis F. Frank von Milwaukee, Gottlieb Müller, Cincinnati, Henry Raab, Belleville, Ill., und Prof. W. H. Rosenstengel, Madison, Wis.; auf 1 Jahr: Albert O. Trostel und Albert Wallber von Milwaukee, C. C. Baumann, Davenport, Ia., Hermann Lieber, Indianapolis und H. von der Heide, Newark, N. J.

Der Verwaltungsrat wählte hierauf die folgenden Beamten: Prof. W. H. Rosenstengel, Präsident; Fred Vogel jr., Vicepräsident; Albert Wallber, Sekretär; Albert O. Trostel, Schatzmeister.

Folgende Ausschüsse wurden ernannt:

Lehrerausschuss: Prof. W. H. Rosenstengel und B. A. Abrams.

Finanzausschuss: Fred Vogel Jr. und Henry Mann.

Prüfungsausschuss: H. Woldmann, Leo Stern und Dr. H. H. Fick.

Das Lehrerkollegium des Seminars und der Deutsch-Englischen Akademie besteht aus:

Direktor Emil Dapprich, Pädagogik, Physiologie und Handfertigkeitsunterricht.

Edgar A. Hall, English Language and Literature, U. S. History.

Oskar Burckhardt, Deutsch, Französisch, Mathematik.

Paul Gerisch, Natural Sciences, Deutsch.

Max Griebsch, Deutsch, Psychologie, Geschichte, Musik.

Max Wolter, Turnen.

Dr. Rud. C. Teschan, Physiologie der Leibesübungen.

Sophie Bunsen, Amalia Mueller, Fanny Schmellenmeyer, Agnes Sidler, Hedwig Welz, Klassenlehrerinnen.

Millie Moritz, Kindergärtnerin.

Auguste Jacobi, Nadelarbeiten.

Turnlehrerseminar. Der Bundesvorort des N. A. Turnerbundes ernannte folgende Herren zu Mitgliedern des Direktoriums des Turnlehrerseminars: Fritz Bock, Vorsitzer; Henry J. Rathke, 2. Vorsitzer; Otto Just, Sekretär; Ed.

Grassler, Schatzmeister; Dr. Franz Pfister, Archivar. Das Direktorium erwählte in seiner Augustversammlung Herrn Max Wolter zum Turnlehrer des Seminars und der Musterschule. Im Turnlehrerseminar findet in diesem Jahre kein Kursus statt.

Der 22. Kursus des Seminars wurde am 5. September eröffnet. Zu der Aufnahmeprüfung hatten sich 24 Applikanten gemeldet, von denen 15 zum Besuche der Anstalt zugelassen wurden. Mit den in den beiden Unterklassen des vorhergehenden Jahres eingeschriebenen Seminaristen weisen die Klassen gegenwärtig 34 Schüler auf, die sich auf die 3 Klassen in folgender Weise verteilen: Klasse I 9, Klasse II 15, Klasse III 10 Schüler. Von diesen kommen aus Wisconsin 21, Illinois 3, Ohio 5, Californien 1, New Jersey 2, Oesterreich 1, Russland 1.

II. Die N. E. A. in Los Angeles.

I.

Die englisch-amerikanischen Kollegen hielten ihre diesjährige Konvention vom 11.—14. Juli in Los Angeles, Cal., ab. Zwölftausend Personen sollen nach oberflächlicher Schätzung anwesend gewesen sein. Die Hauptversammlungen fanden in dem grössten Lokale des kleinen Los Angeles, in Hazard's Pavillon, statt, während wenigstens sechzehn Zweige der N. E. A. in den verschiedenen Räumlichkeiten der Stadt ihre beruflichen Zusammenkünfte abhielten.

Bereits am 8. Juli war der erste Trabant der N. E. A., das National Council, zur Sitzung zusammengetreten. Das Kapitel „Schulhygiene" stand zuerst auf dem Programm. Regierungskommissär Harris, als Mitglied des Spezialkomitees für Schulhygiene, empfiehlt die Kreierung eines Komitees, dessen Pflicht es sein soll, wissenschaftlich festzustellen, oder feststellen zu lassen, welche Faktoren bei der Beleuchtung, der Ventilation und der Heizung von Schulgebäuden, und ferner bei den Sitzvorrichtungen in denselben, involviert sind. Er beklagte, dass die Bücher über Schulhygiene oft nur ein wirres Durcheinander von Details böten, aus denen der Lehrer schwerlich das Bessere herausfände. In Stadt- und Landschulen sähe der Besucher die Kinder in den unteren Graden und manchmal auch in den oberen Graden in Bänken sitzen, die viel zu hoch seien, um dem Schüler zu erlauben, seine Füsse flach auf den Boden zu stellen. Dann müsse zugegeben werden, dass etwa 95% aller Schulgebäude der Ver. Staaten zur Ventilation der Räume auf Fenster und Thüren angewiesen seien, sodass sich die kalten Luftströme auf die Köpfe und Schultern der Kinder ergössen. Und in schlecht beleuchteten Schulzimmern müssten endlich jene Kinder kurzsichtig werden, die am weitesten entfernt vom Fenster sitzen und dadurch gezwungen werden, das Buch zu nahe an das Auge zu bringen. Der beste Apparat zur Heizung und Ventilation von Schulgebäuden sei vielleicht der kostspielige Dampffächer, der frische Luft, die vorher gehörig erwärmt worden sei, in die Zimmer einführe, während die schlechte Luft durch Ventilationskanäle und durch Thüren und auch Fenster entweiche. — Der Bericht des Komitees wird gutgeheissen und das Council empfiehlt eine Bewilligung von $1200, einschliesslich zweier Preise von $200 und $100 resp. für Aufsätze.

Chas. H. Keyes, aus Holyoke, Mass, hält darauf seinen Vortrag über „Differentiation der amerikanischen Sekundärschulen", unter welcher Bezeichnung er die Schulen zwischen den Elementar- oder Grammatikschulen und den Colleges verstanden wissen will. Es sind das jene Schulen, auf die wir gewöhnlich die Bezeichnung „Hochschulen" anwenden, und in denen nach der Schätzung des Vortragenden mehr als 600,000 Schüler von mehr als 25,000 Lehrern unterrichtet werden. Mit dem Hochschulalter mache sich eine Vorliebe für das zukünftige Arbeitsfeld bereits geltend, und der Schüler verlange, dass die Schulleitung ihm

entgegenkomme, seine Erwartungen zu erfüllen. Es sei augenscheinlich, dass die Einrichtung, beide Geschlechter gemeinschaftlich zu erziehen, in unseren Hochschulen bestehen bleiben müsse. Aber diese Gemeinschaftlichkeit brauche sich nicht notwendigerweise auf den Unterrichtsstoff und die Unterrichtsmethode zu erstrecken. Der Knabe habe ein Recht, wie ein Knabe beschäftigt und behandelt zu werden; und in demselben Institut habe auch das Mädchen ein Recht, auf ihre Weise berücksichtigt zu werden. Diese Ansicht gründe sich auf die wesentlichen Verschiedenheiten der Geschlechter, und ziehe nur die allzuhäufige physische Minderwertigkeit der Hochschulmädchen in Betracht. Differentiation auf der Basis der vergleichenden erzieherischen Werte habe in verschiedenen Teilen des Landes vier Klassen von Hochschulen geschaffen: die lateinische, die englische, die Handfertigkeits- und die allgemein-wissenschaftliche Hochschule. Fast überall würden Sprache, Litteratur, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften gelehrt. In den allgemein-wissenschaftlichen Hochschulen trete gewöhnlich noch ein sechster Zweig, der Unterricht in der Kunst, hinzu. Die Aesthetik und die Mechanik müssten in dem Unterricht in der Kunst ihre Berücksichtigung finden, aber keine dürfe den Begriff "Kunst" ganz einnehmen. Unsere Kenntnis von der Entwicklung und der Beschaffenheit des menschlichen Geistes müsse zu dem Schlusse hinleiten, dass dieser sechste Zweig in dem Hochschulkursus nur eine Verstärkung der andern fünf Disziplinen sein könne. Geistige Kraft ist das Resultat intensivster Anstrengung. Die Anstrengung aber werde nur von dem Interesse getragen. Und das Interesse finde sich nur bei der Arbeit, die man sich selbst wählt. Das grösste Beste könne erst dann erreicht werden, wenn man dem Schüler erlaube, sich die Gegenstände selbst zu wählen. Deshalb müsse die ideale Hochschule aufhören, andere als wesentliche Werkzeuge des Fortschrittes vorzuschreiben. Wenn der Schüler das Beste aus sich machen soll, dann müsse sie darauf bestehen, dass er vier Jahre lang in einer bestimmten Richtung thätig sei und Vollkommenes leiste und zudem sich noch solche Gegenstände auswähle, die ein weiser Rat ihm vorschlage. Die Ausführungen des Redners riefen die lebhafteste Diskussion hervor.

Z. X. Snyder, Präsident der Staatsnormalschule zu Greeley, Ohio, als Vorsitzer des Komitees für Staatsnormalschulen, verlas alsdann vor dem Council den Bericht dieses Komitees, das drei Jahre gebraucht hatte, um die Arbeit fertigzustellen. Herr Snyder gab eine kurze Uebersicht über die Aufgaben der Normalschule, soweit sie die Ausbildung von Lehrern für Elementarschulen, die Fakultät, die Studierenden, das Kind, das Haus und die Familie, und den Unterrichtsgang betreffen. Dann besprach er den Lehrplan, wie er vom Komitee als Muster für Normalschulen ausgearbeitet worden war, und in welchem achtundzwanzig Fächer vorgesehen sind, die Philosophie, Geschichte, Naturwissenschaft, Soziologie, Sprache, Pädagogik umfassen. Um den Kursus zu absolvieren, sollten nach Ansicht des Komitees zwei Jahre das Minimum sein, selbst wenn der Applikant eine Hochschulbildung oder eine äquivalente Vorbildung bereits hinter sich habe. Der Bericht verlangt das Vorhandensein einer Musterschule, weil eine solche Schule für den Fortschritt der Studenten sowohl als auch der Fakultät unerlässlich sei. Das wirkliche Lehren in der Musterschule sei für den angehenden Lehrer der wichtigste Teil seiner Arbeit in der Normalschule, denn es gäbe ihm Theorie und Praxis zugleich. Die Unterrichtsmethoden in der Normalschule müssten im wesentlichen dieselben sein wie die in der Musterschule befolgten. Schulsuperintendent Aaron Gove aus Colorado brachte die anwesenden Normalschulpräsidenten nicht wenig in Harnisch, als er erklärte, dass die Abiturienten von Normalschulen allerdings eine bessere Vorbildung für die praktische Arbeit im Schulzimmer besässen, aber nur im ersten Jahre; dass dagegen diejenigen, die ein College von gutem Rufe absolviert hätten, bereits am Ende des zweiten Jahres nicht nur ebenso gute, sondern sogar fähigere Lehrer seien. „Ist es möglich," fragte Herr Gove, „dass die Normalschulen

die besten Lehrer in die Welt hinausschicken, und doch noch manches nicht beachten, was die Abiturienten des Colleges bald über diejenigen der Normalschulen stellt?"

„Brauchen wir einen Universitäten-Trust?" Das war der Titel eines Vortrages, den Staats-Schulsuperintendent Harvey von Wisconsin vor dem National Council hielt. Herr Harvey ist der Ansicht, dass wir einen brauchen. Viele Universitäten versuchten jetzt, in einer grossen Anzahl von Spezialitäten Tüchtiges zu leisten; und die Vervielfachung des ganzen Schulapparates sei die notwendige Folge. Selbst die verlangten Mehrbewilligungen für den Zweck reichten dann nie aus, um eine genügende Anzahl tüchtiger Professoren besolden und ein Unterrichtsmaterial in vorzüglicher Güte beschaffen zu können. Da nun die industriellen Trust vom ökonomischen Standpunkte manchen Vorteil gewähren, so könne auch ein Trust auf dem Gebiete der höheren Erziehung ein wahrer Segen werden, wenn z. B. eine Anzahl von Staatsuniversitäten sich vereinigten, die Lehrzweige unter sich verteilten, und jede Anstalt nur eine oder mehrere Spezialitäten vortrage. Herr Harvey fügte noch hinzu, dass, wenn man die Sache so anpacke, wie er vorschlage, jede Trust-Universität ihre Spezialität so vorzüglich verzapfen könne, „wie irgend eine Anstalt in der Welt"; dass die Neueinrichtung „der Billigkeit wegen" jedem intelligenten Geschäftsmann im besondern und dem Publikum im allgemeinen gewaltig imponieren müsse; und dass man dann dem „praktischen" Politiker und der Staatslegislatur nur zu kommen brauche, um den Geldsack für die Trust-Universität stets offen zu finden. Die gelehrte Versammlung hörte dem Vortragenden sehr aufmerksam zu, die folgende Debatte war indessen kurz, und der Vortrag wurde an das „Komitee für eine nationale Universität" verwiesen.

Zu der Abendsitzung des National Council hatte sich ein zahlreicheres Publikum eingefunden. Die erste Nummer auf dem Programm war ein Vortrag des Herrn Dr. E. C. Hewett, des Hilfsredakteurs von "School and Home Education" in Bloomington, Ill., der sich zu seinem Vortrage das Thema „Psychologie für den Lehrer" gewählt hatte. Dr. Hewett war nicht anwesend, statt dessen wurden Abzüge des Vortrages an die Anwesenden verteilt. In der Einleitung zu seinem Vortrage bespricht Dr. Hewett die kürzlich veröffentlichten Artikel aus der Feder des Prof. Hugo Münsterberg, in welchen dieser gegen jene wertlosen Beobachtungen und inhaltlosen Phrasen zu Felde zieht, die unter der Bezeichnung "child study" und „wissenschaftliche Psychologie" bekannt worden sind. Münsterberg vertritt die Ansicht, dass der Lehrer die physiologische und experimentelle Psychologie gar nicht unmittelbar auf seine Unterrichtsmethoden anwenden kann. Dr. Hewett argumentiert nun, dass Münsterberg den Begriff Psychologie ungewöhnlich eng fasse, da er ihn auf die wissenschaftliche und unpersönliche Zergliederung einzelner Charaktere und geistiger Prozesse beschränke, während im weitern Sinne die Wissenschaft von den Gesetzen der Thätigkeit des menschlichen Geistes und den sich daraus ergebenden Vorgängen zu seiner Erhaltung und Ausbildung darunter zu verstehen sei. Eine Psychologie in letzterem Sinne sei für den Lehrer von Nutzen, und "child study" mit diesem Ziel im Auge sei ihm eine wertvolle Hilfe. Um mit Verständnis lehren zu können, müsse der Lehrer das Wesen der menschlichen Natur und des menschlichen Geistes und im besonderen die Eigentümlichkeiten und Empfindungseigenheiten eines jeden seiner Schüler kennen. So biete sich ihm ein zweifaches Feld für Beobachtungen dar, die seine tägliche Arbeit begleiten müssten. Aber nicht für solche Beobachtungen, die Münsterberg mit den Attributen "atomistisch" und "naturalistisch" belege und die erforderten, dass das Kind wie ein lebloses Objekt zerstückelt und analysiert und erklärt werde. M. selbst würde die Art von "child study", die wir vertreten, billigen, denn er sagt: „Gewiss muss der Lehrer Kinder und Menschen überhaupt stndieren, aber auf streng anti-psychologischer Basis; er sollte in ihnen unzertrennliche Einheiten erblicken und Centren freien Wil-

lens, deren Thätigkeiten nicht zufällig, sondern teleologisch durch Interessen und Ideale verknüpft sind, nicht durch psycho-physikalische Gesetze." So viele Menschen, die auf dem Felde der Erziehung thätig seien, selbst Lehrer, liessen die allergewöhnlichsten und greifbarsten Thatsachen der Menschennatur ausser acht. Das charakteristische Merkmal geistigen Lebens sei Selbstthätigkeit. Aller Unterricht sei nutzlos, wenn er das Kind nicht zur Selbstthätigkeit erziehe. Wer diese Wahrheit verkenne, unterrichte „mechanisch". Dann müsse das menschliche Wesen, das Kind oder der Mann, als eine wahre Persönlichkeit mit eigenem Willen betrachtet werden, für dessen freie Aeusserungen es allein verantwortlich sei. Auch der moralische Charakter könne nur in derselben Weise aufgebaut werden. Das Auswendiglernen von Moralsätzen, das Studium der Bibel u. s. w., ja selbst das Beispiel des weisesten und besten Lehrers sei nutzlos, wenn die Persönlichkeit und der thätige Wille des Kindes nicht erregt werde. Der Mensch sei nur dann gut und frei, wenn ein innerer Zwang ihn stets das Rechte thun lasse. Ferner würde die Thatsache nicht genug gewürdigt, dass es für die Entwickelung von Körper und Geist nur ein Gesetz gäbe, nämlich das Gesetz der passenden Bethätigung oder Uebung. So wie der Arm des Schmiedes nur durch die beständige Uebung stärker werde, so könne der Kopf auch nur durch beständiges Beobachten, Erinnern, Vergleichen, Urteilen u. s. w. gestärkt werden. "We learn to do by doing" beziehe sich ebenso wohl auf den Geist als auf den Körper. Dass sich auch dem Geist Gewohnheiten anerziehen liessen, sei von ungeheurer Wichtigkeit. Endlich werde das Gesetz der Nachahmung oft zu wenig verstanden und von den Lehrern, namentlich von denen der kleineren Kinder, zu wenig berücksichtigt. Auch spiele die gegenseitige Zuneigung eine so wichtige Rolle, dass Erfolg oder Misserfolg eines Lehrers ganz darauf beruhe. Der Lehrer müsse die drei Hauptformen der geistigen Thätigkeit, das Denken, das Fühlen und das Wollen, und ihre Beziehungen zu einander, verstehen. Dann sei das Studium des menschlichen Geistes und von "child study" gross und breit genug, und die Resultate eines solchen Studiums würden von grossem praktischen Werte für den Lehrer sein. An der folgenden Diskussion beteiligten sich namentlich Prof. Cove und Sup. Greenwood aus Kansas City. Man stimmte im allgemeinen darin überein, dass das sog. "child study", wenn es sich damit befasse, gewisse Kurven aufzuzeichnen und Statistiken aufzunehmen über die Farbe der Augen, und über die Art und Weise, wie die Mädchen ihre Puppen kleiden, und darüber, ob Weiss oder Grün die Lieblingsfarbe, ein rechter Unsinn sei.

Es ist Sitte im National Council der N. E. A., bei jeder Zusammenkunft über den Fortschritt auf erzieherischem Gebiete im voraufgegangenen Jahre Bericht zu erstatten. Dr. Butler von der Columbia Universität in New York hatte diesen Bericht übernommen. Er sagte, dass erstens die Bereicherung, welche die Litteratur der Erziehung erfahren habe, und dass zweitens das Studium des Problems der Organisation und Administration öffentlicher Schulen grosser Städte die Bewegung und den Fortschritt der amerikanischen Lehrerwelt am besten charakterisiere. Zwei Generationen lang hätten die Amerikaner über Theorie und Praxis der Erziehung Bücher geschrieben, die zu minderwertig seien, um den Anforderungen von heute genügen zu können. Diese Bücher seien noch zu einer Zeit verfasst worden, in der der Akademiker geringschätzend auf die Schule herabgeblickt habe. Das sei nun alles anders geworden. 1879 sei an der Universität Michigan der Lehrstuhl für Pädagogik zum ersten Male besetzt worden. Auch durch die Bemühungen des Präsidenten Barnard vom Columbia College in den Jahren 1881 und 1882, dass die Erziehungswissenschaft als Universitätsstudium anerkannt werde, sei es endlich so weit gekommen, dass höhere und niedere Schulen sich gegenseitig verständen und zusammen arbeiteten. Die Universität, die heutzutage die Wissenschaft der Erziehung nicht ebenso energisch betriebe wie Physik und klassische Philologie, stände nicht mehr auf der Höhe der Zeit. Die Litteratur der Erziehung des letzten Jahres reflektiere diese Harmonie zwi-

schen den höheren und den niederen Schulen. Sie behandle erzieherische Fragen mit einem Ernste und einer Sorgfalt, die den Gelehrten verrieten. Eine solche Litteratur sei von bleibendem Werte. Zum Beweise führte er an, dass Leute wie Eliot, Gen. Walker, Gilman, Wm. James, Dr. Münsterberg, Dr. Hinsdale, Thomas Davidson, Frl. Blow, Bischof Spalding und Dr. Harris im vergangenen Jahre Bücher geschrieben haben. Selbst der litterarische Kritiker müsse das Erscheinen dieser Bücher für ein bemerkenswertes Ereignis ansehen; bemerkenswert deshalb, weil es vor zwei Jahrzehnten ein Ding der Unmöglichkeit gewesen wäre. Dann bespricht und beurteilt Dr. Butler die erschienenen Bücher. Nirgends klinge in diesen Büchern ein Ton des Pessimismus oder der Verzweiflung vor, nirgends werde die Trompete der Revolution geblasen, auch wehe nirgends die rote Flagge der Anarchie; überall sei Hoffnungsfreudigkeit und eine Zukunft voll Erwartungen.

Ueber den zweiten Punkt, „Schulorganisation und Schuladministration", sagte Dr. Butler In den grossen Städten zeigt sich ein grosses Interesse für diese Fragen. Dieses Interesse ist das Resultat des neuerwachten munizipalen Gewissens, das uns Vorwürfe macht wegen der unfähigen und unordentlichen Leitung der städtischen Geschäfte; und zum Teil auch das Resultat der wachsenden Wichtigkeit, die man der Erziehung als öffentlichen Diener zuschreibt. Die Neugierde des Steuerzahlers, der wissen will, wie sein Geld verbraucht wird, verstärkt das Verlangen des Schulreformators, dass dieses Geld nur zur besten Erziehung der Kinder der Stadt verwandt wird. So ist es gekommen, dass New York, Chicago, Philadelphia, Boston, St. Louis, Baltimore, Buffalo, San Francisco, Milwaukee, Detroit, Toledo u. s. w. alle Geschichte in dieser Hinsicht machen. Alle diese Städte stimmen darin überein, dass sie grösere Fähigkeiten aller ihrer Angestellten verlangen, nicht nur ihrer Lehrer. Warum nun existiert eine solch weitverbreitete Unfähigkeit in der Verwaltung der Schulen? Nur eine Antwort ist auf diese Frage möglich. Diese Unfähigkeit rührt daher, dass alle Traditionen über Schulverwaltung in ein System krystalisiert worden sind, das weder mit der modernen Verwaltungs-Maschine noch mit dem heutigen Zustande der Erziehung harmoniert. Heutzutage wird verlangt, dass die ganze Maschinerie der Erziehung einfach sei, und dass Macht und Diskretion in ganz bestimmte Hände gelegt werden, damit man die Verantwortlichkeit prompt und gerecht feststellen könne. Es wird ferner verlangt, dass zwischen legislativer und exekutiver Gewalt scharf unterschieden werde; dass Angelegenheiten, die Berufskenntnisse und Erfahrung verlangten, zu ihrer richtigen Erledigung beruflichen Händen anvertraut würden; und dass endlich eine Beeinflussung durch parteipolitischen Druck und persönlichen Zug statutorisch unmöglich gemacht werde. Der lange, aber erfolgreiche Kampf, in der Stadt New York solche Zustände herbeizuführen, hat endlich die neue Aera hereinbrechen lassen. Im letzten Jahre war Chicago das Sturmcentrum der reformatorischen Bewegung. Die Geschichte der New Yorker Vorgänge wird wiederholt. Ein ganz vorzüglicher Plan zur Reformierung des Schulwesens ist ausgearbeitet und vorgelegt worden, und er ist gerade von denen verworfen worden, die am meisten durch seine Annahme gewonnen hätten. Der Plan wird nochmals vorgelegt und wieder verworfen werden; er wird zum dritten Male vorgebracht werden, und der Kampf wird gewonnen sein! Der Bericht der Erziehungskommission der Stadt Chicago ist der erschöpfendste und wertvollste Beitrag zur Litteratur über städtische Schulverwaltung, und das einzige, ganz unentbehrliche Nachschlagewerk über den Gegenstand. Die Schlussfolgerungen und Empfehlungen des Berichtes sind beinahe unangreifbar, ob man sie nun vom Standpunkte der Theorie oder von dem der Praxis betrachtet. Der Bericht ist ein Muster gewissenhaften Studiums und wissenschaftlicher Methode.

In dieser Bewegung, die Bedingungen für die Verwaltung städtischer Schulen zu verbessern, ist man in zwei Punkten von gesunden Grundsätzen abgewichen,

und „ich bin kühn genug—so sagt Dr. Butler—, zu prophezeien, dass die praktische Wirksamkeit dieser beiden Punkte mit der Zeit verhängnisvoll werden wird". Die eine Abweichung findet sich in dem Gesetz für die Stadt Milwaukee. Kraft der Vorschriften jenes Gesetzes ist die Ernennung der Mitglieder des Schulrates einer doppelparteilichen Vierer-Kommission anvertraut worden, die der Mayor zu ernennen hat. Dem Scheine nach ist das ein Mittel, die Gewalt, Mitglieder des Schulrates zu ernennen, einer halbrichterlichen Körperschaft zu übertragen, die der politischen Parteileidenschaft einen Schritt entrückt ist. In Wirklichkeit aber stellt es eine Autorität zwischen den Schulrat und den Mayor, der allein von den Stimmgebern für seine Schulratsernennungen direkt verantwortlich gehalten werden kann; und dadurch, dass das Doppelparteiprinzip der Zusammensetzung jenes Zwischenrates angehängt worden ist, wird die Thatsache besonders hervorgehoben, dass parteipolitische Unterschiede bei den Schulratsernennungen berücksichtigt werden müssen. Das Milwaukeeer Gesetz hat im Detail noch andere Mängel, aber jene Vorschrift ist eine ernste Abweichung von gesunden Grundsätzen, die nirgends nachgeahmt werden sollte.

Die zweite Abweichung ist in dem neuen Charter der Stadt San Francisco enthalten. Hier finden sich zwei durch und durch schlechte Grundsätze in einer und derselben Einrichtung vereinigt: Ein doppel-parteilicher Schulrat und ein bezahlter Schulrat, dessen Mitglieder durch das Gesetz gehalten sind, ihre ganze Zeit den Pflichten ihres Amtes zu widmen. Das ist nicht nur eine Abweichung von amerikanischer Sitte und Brauch, sondern es steht auch in geradem Widerspruch zu jenen Prinzipien, welche verlangen, dass der Schulrat die gesetzgebende Funktion ausüben soll und dass die vollziehende Gewalt professionellen Beamten anheimgestellt werden soll. Der Stadtschulsuperintendent hat in dem Schulrat Sitz ohne Stimme, wie der in dem New Yorker Rat, aber seine rechtmässigen Pflichten teilt er mit dem bezahlten Schulrat, so dass entweder Konfusion oder Wirkungslosigkeit oder Schacher und „praktische" Kompromisse die Folge sein werden. Für einen bezahlten Schulrat in einer amerikanischen Stadt giebt es gar keine Entschuldigung. Ein solcher Rat kann nur dann voll beschäftigt werden, wenn man den Superintendenten, die Supervisoren, die Prinzipale und die andern Verwaltungsbeamten des Systems ihrer rechtmässigen Gewalten und ihrer Verantwortlichkeit beraubt. Das ideale Mitglied eines Schulrates ist der Beamte oder der Geschäftsmann, der das Volk kennt und dessen Wünsche reflektiert; der gewohnt ist, in Sachen von grosser Tragweite prompt zu handeln, und der ein reifes, sicheres Urteil hat bei den Problemen, die die Schulverwaltung zu lösen hat, und bei der Beratung von Empfehlungen, die von den professionellen Angestellten des Rates ausgehen. Solche Männer dienen nicht um Lohn, noch werden sie ihre ganze Zeit den Geschäften der Schule widmen, und sie sollten es auch nicht!

Die Neuerung in San Francisco ist schlecht. Es ist auch zu bedauern, dass die Annahme des neuen Charters nicht den Brauch beseitigt hat, den Schul-Superintendenten vom Volke zu erwählen, ein Uebel, das auch in Buffalo besteht. Trotz dieser wichtigen Ausnahme ist indessen die allgemeine Bewegung zur Verbesserung der städtischen Schulverwaltungen schnell vorwärts und in der rechten Richtung gegangen. Die Tendenz, die Leitung der Schulen den Händen von professionell gebildeten Männern und Frauen anzuvertrauen und letztere vor schädlichen politischen und persönlichen Einflüssen bei der Ausübung ihrer Pflichten zu schützen, steht obenauf. Der Prinzipal entwickelt sich allmählich zu einem Schulbeamten, dessen Befugnisse erweitert und dessen Einfluss anerkannt werden sollte. Auch die Lehrer sehen nach und nach ein, dass die Verwaltungsneuerungen ihnen grössere Freiheit von tötender Routine, von äusserem Druck und Einfluss bringen, und dass ihre Macht und Würde gefördert wird. In allen diesen Punkten ist das letzte Jahr deutlich ein Jahr des Fortschritts gewesen.

Dr. Butler besprach dann die Vorgänge auf erzieherischem Gebiete in ausseramerikanischen Ländern, namentlich in England. Da sei er denn von der Thatsache ganz überrascht, dass das amerikanische College mit seinen klassischen neben seinen wissenschaftlichen Kursen der Typus sei, den eine gut entwickelte Bewegung in England anstrebe; auch in Frankreich und Deutschland sei dieselbe erkennbar, obgleich die Bewegung in Deutschland bis jetzt noch „blind" und „unorganisiert" sei.

Dr. Butler hatte alle seine Ausführungen mit grossem Ernste vorgebracht und rauschender Beifall belohnte ihn am Schlusse seines Vortrages. Dr. E. E. White aus Columbus, O., stimmte in einem Punkte nicht mit Dr. Butler überein. Er sagte, dass der fragliche Chicagoer Bericht insofern zu extrem für das demokratische Amerika sei, als er (der Bericht) dem Superintendenten unumschränkte Gewalt einräume. Kein Mann sei aber so weise, dass er ein solches Vertrauen rechtfertige; und der Bericht würde in seiner jetzigen Fassung niemals die Legislatur passieren können.

III. Ueber das Züchtigungsrecht in den preussischen Volksschulen.

Von ***Hugo Geppert.***

Nach dem „Allgemeinen Preussischen Landrecht" vom 5. Februar 1794 steht den Volksschullehrern Preussens, da sie väterliche Zucht ausüben dürfen und sollen, bei Ausübung ihres Amtes das Recht körperlicher Züchtigung zu. Bis vor etwa 10 Jahren hatten einzelne Bezirksregierungen Spezialverfügungen erlassen, welche dieses Recht sehr beschränkten. Die Folge davon war, dass sehr viele Lehrer auch in leichteren Züchtigungsfällen mit den Gerichten in Konflikt gerieten. Um die Disziplin nicht zu gefährden und den Lehrern ihr Amt nicht unnötiger Weise zu erschweren, hob der damalige Kultusminister von Gossler sämtliche, das Züchtigungsrecht beschränkende Verfügungen der einzelnen Bezirksregierungen auf.

Da erschien am 1. Mai d. J. ein Erlass des Kultusministers von Bosse, der die Wirkung eines Blitzes aus heiterem Himmel hatte. Das Recht der körperlichen Züchtigung seitens der Lehrer wurde durch denselben in einem Masse beschränkt, dass der Stock aus der Volksschule fast so gut wie verbannt war. Am einschneidensten in dem Erlasse ist folgender Passus: „Um Verfehlungen bei Züchtigungen thunlichst zu verhüten, sind in Schulen, welche unter einem Rektor oder Hauptlehrer stehen, körperliche Strafen nur unter Zustimmung des Leiters der Schule anzuwenden; in den anderen Schulen ist die Zustimmung des Schulinspektors einzuholen; wo dies durch die örtlichen Verhältnisse erschwert oder verhindert wird, ist alsbald nach Anwendung der Strafe über Grund und Art der Züchtigung dem Schulinspektor Anzeige zu erstatten. Junge, noch provisorisch beschäftigte Lehrer sind, gemäss der hierüber erlassenen Anordnung, thunlichst nicht als alleinstehende Lehrer anzustellen; jedenfalls ist ihnen die selbständige Anwendung körperlicher Züchtigungen nicht zu gestatten."

Der Erlass hat viel Staub aufgewirbelt. Allen Kindern und deren Eltern war derselbe durch die Zeitungen bekannt, noch ehe die Lehrer offiziell davon benachrichtigt waren, und verfehlte nicht, seine Schatten voraus zu werfen. Zuweilen sollen Schüler geradezu den Gehorsam verweigert haben, dabei den Lehrer auf die den Erlass enthaltene mitgebrachte Zeitung aufmerksam machend. Die Tagespresse sprach sich teils für, teils gegen den Erlass aus. Manches zärtliche Mutterherz frohlockte, mancher ernste Vater schüttelte den Kopf. Ein Vater in Hamm glaubte kurzen Prozess mit der ministeriellen Verfügung machen zu können. Er richtete an den Lehrer seines Sohnes folgenden Brief:

Geehrter Herr!

In der Zeitung habe ich die Verfügung des Ministers, betreffend das Züchtigungsrecht der Lehrer, gelesen, welcher wohl viel widersprochen werden wird. Besonders die Bestimmung ist mir recht bedenklich, wonach bei körperlichen Züchtigungen zuvor der Rektor der Schule gefragt werden soll. Hierdurch wird nur erreicht werden, dass die Lehrer für die Folge auf dieses Erziehungsmittel verzichten! Und doch ist die Mehrzahl der Kinder ohne Prügel nicht zu ordentlichen Menschen zu erziehen. Ich ermächtige Sie daher hiermit, meinen Jungen zu prügeln, wann und wo er es verdient hat, ohne vorher den Rektor zu fragen.

Mit vorzüglicher Hochachtung

Ihr ergebenster

Gustav K., Ziegeleibesitzer.

Die pädagogische Presse trug im allgemeinen Bedenken gegen den Erlass, nicht, weil die Lehrer Freude am Prügeln haben, sondern weil die dem Schulleiter unterstehenden Lehrer an Selbständigkeit und Autorität einbüssten. Unter gewissen Bedingungen, so behauptete man, können körperliche Strafen allerdings ganz abgeschafft werden, wenn z. B. das Klassenziel niedriger gesteckt, die Schülerzahl in den Klassen bedeutend vermindert und für besseres Lehrermaterial gesorgt würde. So wie die Sachen jetzt lagen, waren die Lehrer nicht zu beneiden. Entweder liessen sie in der Schule fünf gerade sein — dann verdarben sie es mit der Aufsichtsbhörde —, oder sie liessen sich vom Zorn übermannen, — dann rückte ihnen der Staatsanwalt auf den Leib. Doch, wenn die Not am grössten, ist Gottes Hilfe am nächsten. Der Retter in der Not war der Minister selbst. Preussen ist nun einmal „das Land der Schulen und Kasernen". Ohne strenge Zucht kommt man da nicht recht vorwärts. Der oberste Schulleiter mochte eingesehen haben, dass er übereilt gehandelt, und erliess daher schon am 27. Juli eine Gegenverfügung. Natürlich wollte er nicht eingestehen, dass er einen Bock geschossen. Deshalb erschien die Gegenverfügung nur in Form von Erläuterungen zur Verfügung vom 1. Mai d. J. Mit dieser zweiten Verfügung wollte der Minister seinen Lieblingen, den Volksschullehrern, sagen: „Kinder, ich habe Euch da in gehörigen Schrecken versetzt, aber es war ja nicht so schlimm gemeint. Seid nur wieder gut!"

Am bedeutungsvollsten in der Verfügung vom 27. Juli sind folgende Ausführungen:

„In der Verfügung vom 1. Mai d. J. ist ein Punkt, dem Bedenken entgegengestellt werden; das ist die Vorschrift, nach welcher sich der Lehrer der vorherigen Zustimmung des Rektors oder Schulinspektors zur Anwendung einer Züchtigung versichern soll. In diesem Punkte hat zunächst die Verfügung vom 1.Mai d. J. in öffentlichen Besprechungen insofern eine unzutreffende Auslegung erfahren, als es, wie ich ausdrücklich bestätige, durchaus im Rahmen dieser Bestimmung liegt, wenn ein Lehrer, um entarteten Schülern gegenüber zu den von ihm für notwendig erachteten Züchtigungen sofort schreiten zu können, bei Besprechung der Verhältnisse seiner Klasse sich mit dem Rektor oder Schulinspektor allgemein darüber verständigt, dass gewissen, unbotmässigen Schülern gegenüber eine ernste Züchtigung bei neuen Fällen von Rohheit, Trotz oder Faulheit zu verhängen sei."

Ferner: „In der Presse werden Fälle berichtet, in welchen Eltern ihre Kinder mit dem Inhalt des Erlasses vom 1. Mai in einer Weise bekannt gemacht haben, welche die Autorität des Lehrers in den Augen der seiner Erziehung und väterlichen Zucht anvertrauten Kinder ernst gefährden muss. Ich hoffe, dass solche Fälle, wenn sie überhaupt vorgekommen sind, ganz vereinzelt bleiben, erkenne aber ausdrücklich an, dass bei einer so ernsten Gefährdung der Schuldisziplin, wie sie hierin liegt, der betreffende Lehrer bei der Ausübung des ihm gesetzlich zustehenden Züchtigungsrechtes den Schülern und deren Eltern gegenüber frei bleiben muss. Dass die Lehrer da, wo dieser Fall vorliegt, sich als

befreit von der Schranke der vorherigen Besprechung einer von ihnen zu verhängenden Züchtigung ansehen dürfen, ist ihnen bei der Ausführung der diesseitigen Verfügung vom 1, Mai d. J. zu eröffnen. Wenn Böswilligkeit und Unverstand es auf diese Weise der Unterrichtsverwaltung zur Vermeidung grösserer Uebelstände unmöglich machen sollten, Ausschreitungen des Züchtigungsrechtes überall wirksam vorzubeugen, so würde sich die Unterrichtsverwaltung frei wissen von der Verantwortung für Fälle, wie sie der Anlass zu der Verfügung vom 1. Mai d. J. waren."

Immerhin wird fortan in den preussischen Volksschulen die grösste Vorsicht bei Verhängung körperlicher Strafen geboten sein; denn der Auslegungskunst der Staatsanwälte ist bei vorkommenden Untersuchungen bei Ueberschreitungen des Züchtigungsrechtes auf Grund des letzten Erlasses augenscheinlich noch viel Spielraum gelassen. Eine dritte Verfügung wird wohl nicht lange auf sich warten lassen.*)

IV. Korrespondenzen.

Chicago.

Deutscher Lehrerverein.

Die Samstag, den 4. Oktober, nachmittags, in der Schiller-Halle, No. 103 Randolph Strasse, abgehaltene Versammlung des Deutschen Lehrervereins erfreute sich eines ausgezeichneten Besuchs und bot den Anwesenden viel Abwechslung. Ausser der geschäftlichen Sitzung fand eine Unterhaltung statt.

Das für dieselbe aufgestellte Programm bestand aus Chorliedern, Sologesängen, einem Piano-Solo und Deklamationen, die von dem Lehrerchor unter der Leitung von Herrn H. Krüger, beziehungsweise von Frl. Alice A. Garthe, Frau E. Linane und Frl. A. Zutz ausgeführt wurden.

Herr Dr. C. Mencke hielt einen sehr beifällig aufgenommenen Vortrag über das Thema „Der Schulmeister in der modernen deutschen Litteratur" mit besonderer Berücksichtigung von Sudermanns „Glück im Winkel". Ebensolche Anerkennung fand der Vortrag des Herrn Mulfinger über das Thema „Die Präfixen im Germanischen mit besonderer Berücksichtigung des Neuhochdeutschen".

Zum Schluss wurde in die geschäftlichen Verhandlungen eingetreten. Hr. E. A Zutz, der Präsident des Lehrervereins, stattete Bericht über den in Cleveland, O., stattgehabten Lehrertag ab und wusste so viel Interessantes über den Verlauf und das Resultat desselben zu erzählen, dass jeder einzelne Anwesende bedauern musste, nicht dort gewesen zu sein. Ueber die vom Lehrertage aufgestellten Thesen wird in der nächsten Sitzung debattiert werden.

Einiges über den Entwicklungsgang des Unterrichts im Deutschen in den öffentlichen Schulen Chicagos, entnommen den Aufzeichnungen Herrn Dr. G. A. Zimmermanns, Superintendent der modernen Sprachen.

Im Jahre 1865 wurde auf Veranlassung von Lorenz Brentano, der damals dem Schulrat angehörte, der Unterricht im Deutschen versuchsweise in einer Schule, der Washington-Schule, eingeführt. Die erste Lehrerin des Deutschen war Frau Paulina M. Reed, eine hochgebildete und sprachkundige Dame, auf die nach ihrer im Jahre 1866 erfolgten Versetzung an die Hochschule Frl. Carolina McFee folgte. Diese hatte im Jahre 1866 115 Schüler, die am deutschen Unterricht teilnahmen. Das

*) Dieser Artikel datiert bereits von Ende September. Der Stand der in demselben besprochenen Angelegenheit hat sich seitdem insofern geändert, als Kultusminister von Bosse seine Entlassung nachsuchte und auch bewilligt erhielt. Wie weit seine Züchtigungsverfügung den Grund dazu gab, ist vorläufig noch unbekannt. Jedenfalls beklagt die preussische Lehrerschaft im allgemeinen seinen Fortgang; denn sie schätzte in ihm einen warmen Gönner und Freund, der namentlich für die Besoldung der Volksschullehrer Bedeutendes gethan hat. An seine Stelle ist nunmehr der bisherige Oberpräsident von Westfalen, Konrad Studt, getreten, durch welchen wir wohl bald neue Modifikationen der Züchtigungsvorschriften erhalten werden. D. R.

Experiment hatte sich bewährt, und der Schulrat erklärte, dass der deutsche Unterricht „a perfect success" sei. Es wurde in Anbetracht dieses Umstandes angeordnet, dass in Zukunft in allen Schuldistrikten, wo die Eltern von mindestens 150 Schülern für ihre Kinder Unterricht in der deutschen Sprache wünschten, dieser Unterricht einzuführen sei.

Daraufrin wurde sofort der deutsche Unterricht in vier Schulen, der Moseley-, Franklin- Newberry- und Wells-Schule, eingeführt. In den nächsten Jahren kamen noch hinzu die Cottage Grove-, die Kinzie-, die Carpenter-, die La Salle, die Skinner-, die Scammon- und die Lincoln-Schule. Am Ende des Schuljahrs 1870-71 beteiligten sich 4297 Schüler am deutschen Unterricht, und zwar 1441 in den Sekundär- und 2856 in den Primärgraden.

Durch das grosse Feuer, das die blühende Stadt Chicago in einen rauchenden Trümmerhaufen verwandelte, ward selbstverständig auch der deutsche Unterricht geschädigt. Nachdem dann Chicago sich von dem Schlage wieder erholt hatte, wurde im Jahre 1873 vom Schulrat beschlossen, eine Persönlichkeit zu ernennen, die mit der Oberleitung des deutschen Unterrichts betraut werden sollte. Die Wahl fiel auf Frl. Regina Schauer. Zu gleicher Zeit wurde die Aenderung getroffen, dass der Unterricht in bestimmte Stufen eingeteilt wurde, während vorher die Lehrerinnen nach eigenem Ermessen verfahren waren.

Als im Juli 1877 auf Veranlassung des bekannten Anwalts, Herrn M. Vocke, Herr Dr. G. A. Zimmermann an die Spitze des deutschen Unterrichts gestellt wurde, beteiligten sich 1912 Schüler in 18 Schulen am deutschen Unterricht. Das Lehrpersonal bestand aus 16 Personen. Das Interesse für den Unterricht war damals beim Publikum eingeschlafen. Es gelang jedoch Dr. Zimmermann nach längerer Anstrengung, dasselbe wieder zu wecken. Er nahm verschiedenliche Aenderungen in der Methode vor, schaffte eine 400 Seiten starke Grammatik ab und ersetzte dieses Unding durch eine praktische Fibel.

Die Folge war ein bedeutender Aufschwung. Im Jahre 1880 wurde in 12 weiteren Schulen und drei Hochschulen Deutsch gelehrt. Das Lehrerpersonal bestand aus 28 Personen und die Schülerzahl belief sich auf 3981. Vier Jahre später wurden schon 10,696 Schüler in 43 Schulen von 73 Lehrern im Deutschen unterrichtet. Als im Jahre 1885 der deutsche Unterricht wieder in den 3. und 4. Grad eingeführt war. stieg die Zahl der Schüler auf 29,440 und die der Lehrer auf 143.

Durch die Annexion verschiedener Vorstädte im Jahre 1890 gelangte der deutsche Unterricht in weitere 26 Schulen. Es waren 207 Lehrer nötig, um die 34,801 Schüler zu unterrichten, und Herr Dr. Zimmermann erhielt in der Dame M. T. Purer eine sehr fähige Assistentin. Den Höhepunkt seiner Blüte erreichte der deutsche Unterricht im Jahre 1892-93. Nicht weniger als 44,270 Schüler mit 242 Lehrkräften arbeiteten unter der Oberleitung Herrn Dr. Zimmermanns. Dann kam ein Rückschlag. Infolge finanzieller Wirren war der Schulrat gezwungen, Einschränkungen zu machen, und der deutsche Unterricht wurde auf die höheren Grade beschränkt. Gegen 100 Lehrer und 20,000 Schüler gingen der deutschen Sache verloren. Jedoch erhielten sämtliche Lehrkräfte Anstellungen als englische Lehrer.

Seit der Zeit hat sich aber die Zahl der Lehrer und Schüler wieder beständig vermehrt. Nach dem letztjährigen Bericht meldeten sich 40,003 Schüler zum deutschen Unterrichte an. Von dieser Zahl waren 15,020 deutscher Abstammung, 12,195 Anglo-Amerikaner und 12,788 gehörten anderen Nationalitäten an. Der Unterricht wurde von 210 Lehrern erteilt, so dass jeder 190 Schüler unter sich hatte. In den Hochschulen studierten 2,481 Deutsch, 1,310 Französisch und 12 Spanisch. Vielleicht schon in diesem Jahre stehen wir wieder auf der vorher erwähnten Höhe.

E. A. Z.

Cincinnati.

Seit die Wiederherstellung unseres früheren Schulsuperindenten W. H. Morgan, der bekanntlich im Mai d. J. von einem Schlaganfalle getroffen wurde, täglich mehr aussichtslos geworden war, was die Erwählung eines neuen Oberhauptes erheischte, sah die hiesige Lehrerwelt mit begreiflicher Spannung diesem für sie so wichtigen Ereignis entgegen. Wem wird der Schulrat—die Lehrer haben dabei nicht einmal eine beratende Stimme—die oberste Leitung des Schulwesens anvertrauen, und wird bei dem Auserwählten der Politiker den Schulmann oder hoffentlich der Schulmann den Politiker überwiegen? das waren die bangen Fragen, die während der Ferienmonate auf den Lippen eines jeden Jugenderziehers schwebten. An berufenen

und leider auch unberufenen Kandidaten hat es wahrlich nicht gefehlt.

Aus der Wahl nun, die anfangs September stattfand, ging Professor Dr. R. G. Boone, bisher Vorsteher der Normalschule von Ypsilanti, Mich., als Sieger hervor. Für viele war dies eine Ueberraschung, da zwei unserer englischen Oberlehrer anfänglich die besten Aussichten hatten. Nun, der neu erwählte Superintendent machte soweit bei den verschiedenen Gelegenheiten, wo er vor Lehrerkonventionen sprach, einen äusserst günstigen Eindruck; er scheint auch, nach seinen Ansprachen zu schliessen, ein erfahrener Schulmann und ein gründlicher Kenner der neueren Pädagogik zu sein. Wie sich Herr Boone als oberster Leiter der öffentlichen Schulen, wozu auch die Hochschulen gehören, bewähren wird, das muss erst die Zukunft lehren. Wenige Wochen genügen nicht, sich in eine solche Stellung hineinzuarbeiten, besonders nicht für einen Mann, dem die hiesigen Schulverhältnisse und Lehrer völlig fremd sind. Doch Dr. Boone entwickelt eine staunenswerte Thätigkeit, sich mit seiner verantwortlichen Stellung vertraut zu machen. Besondere Beachtung schenkt er vorerst unserer Normalschule, die er mit Recht einer gründlichen Reform sehr bedürftig hält. Herr Boone will vor allen Dingen darauf sehen, dass die Ueberproduktion von Lehrkräften in genannter Anstalt bedeutend eingeschränkt werde, da jetzt schon zu viele Kandidaten vorhanden sind. Wie dies geschehen soll, ist allerdings nicht leicht ersichtlich; vielleicht durch Erschwerung der Prüfungen?

Mit ganz besonderem Interesse sah das hiesige Deutschtum der Erwählung des neuen Superintendenten entgegen. Was sind seine Ansichten inbezug auf den deutschen Unterricht in den öffentlichen Schulen, welche Stellung wird er demselben gegenüber einnehmen? Das waren die Fragen, die in deutschen Kreisen ventiliert wurden. Wohl ist das deutsche Departement, dies hier so ängstlich gehütete Kleinod, gesetzlich durch die Staatslegislatur geschützt, doch dem jeweiligen Superintendenten stehen, wenn er aus irgend einem Grunde gegen den deutschen Unterricht ist, so vielerlei Mittel zur Verfügung, denselben zu schädigen und zu verkrüppeln, dass es nur eine Frage der Zeit wäre, ihn als erfolg- und zwecklos ganz abzuschaffen. Auf unseren Schulrat ist in dieser Beziehung, mit Ausnahme weniger Mitglieder, leider kein allzugrosser Verlass. Zur Befriedigung der Freunde des deutschen Unterrichts hat sich Dr. Boone glücklicherweise zu Gunsten dieses Unterrichtszweiges, wie überhaupt eines zweisprachlichen Unterrichts ausgesprochen, und zwar sowohl in der Tagespresse als im deutschen Oberlehrer- und Lehrerverein. Bei diesen Gelegenheiten erklärte er, dass er dem deutschen Unterricht in den öffentlichen Schulen die grösste Wichtigkeit beimesse und deshalb demselben seine volle Aufmerksamkeit zuwenden werde. Dieser Unterricht müsse aber auch, wie jeder andere Lehrzweig, strenge nach pädagogischen Grundsätzen und zwar von kompetenten, erfahrenen Lehrern erteilt werden, wenn er erspriesslich sein solle. Nicht auf das „Wieviel", sondern auf das „Wie gut" komme es bei jedem Unterricht an. Der deutsche Lehrer solle auch nicht vergessen, dass der deutsche Unterricht Mittel zum Zweck, nicht Selbstzweck sei, und der Zweck, zu dessen Erreichung der deutsche Sprachunterricht beitrage, sei die geistige Ausbildung des Kindes. Ein Schüler, der zwei Sprachen gleichzeitig studiere, lerne beide besser kennen, als wenn er nur in der einen oder anderen unterrichtet würde. Wenn ein Kind nach sechs- oder siebenjährigem Unterricht im Englischen und Deutschen imstande sei, eine andere Fremdsprache leichter zu erlernen, als wenn es nur in einer Sprache wäre unterrichtet worden, dann sei der Zweck des deutschen Sprachunterrichts in den öffentlichen Schulen erfüllt.

Mit dieser offenen Erklärung zu Gunsten dieses Unterrichtszweiges, die von pädagogischer Sachkenntnis zeugt, dürfen wir wohl alle zufrieden sein.—Unsere Spezial-Schreiblehrer — ohne Spezialisten geht es nun einmal hierzulande nicht — mit ihrem neuen Vorsteher an der Spitze, arbeiten jetzt schwer an dem Einpauken der Steilschrift, die mit Beginn dieses Schuljahres endlich auch hier eingeführt wurde. Sehr freudig begrüsst wird diese Neuerung soweit gerade nicht. Von den etwas plumpen Formen der Buchstaben, denen jegliche Schattierung fehlt, kann man freilich auch nicht behaupten, dass sie besonders schön seien; ausserdem beklagen die Lehrer der ersten Schuljahre in den englischen Steilschrifthefte das Fehlen der vertikalen Rubriken-Linien, die für die richtige Raumverteilung so sehr nötig sind. In den deutschen Heften, die im Laufe dieses Winters noch von der American Book Co. herausgegeben werden, wird man diese Mängel zu vermeiden wissen.

Am Samstag, dem 7. Oktober, hielt der hiesige deutsche Lehrerverein seine erste regelmässige Versammlung in diesem Schuljahr ab, die erfreulicher Weise äusserst zahlreich besucht war. Der neue Superintendent hielt dabei eine kurze Ansprache, worin er, wie bereits oben angegeben, seine Ansichten über den deutschen Unterricht klarlegte. Der Präsident wies in seiner Eröffnungsanrede auf Zweck und Wichtigkeit dieser zweimonatlichen Lehrerversammlungen hin, die in erster Linie der Belehrung und pädagogischen Fortbildung der Mitglieder, besonders der jüngeren, dienten. Herr Oberlehrer Weick hielt einen gediegenen und gehaltvollen Vortrag über „Anschauungs-Methode im modernen Sprachunterricht." Dieses Thema stand bekanntlich schon auf dem Programm des letzten Lehrertages in Cleveland; da aber derVerfasser nicht anwesend sein konnte, so fiel damals dieser Vortrag aus. Die Gesangsektion des Lehrervereins trug das ihrige dazu bei, die Versammlung ausser nutzbringend auch angenehm zu gestalten.

Dem neuen Lehrerorgan, dessen erste Nummer hiermit vorliegt, sieht die hiesige deutsche Lehrerschaft mit grossem Interesse entgegen und ruft ihm ein herzliches „Glückauf" zu.

Milwaukee.

Der Schulrat der öffentlichen Schulen Milwaukees nahm in seiner Sitzung vom 10. Oktober eine Resolution an, die wahrscheinlich die Veranlassung zu einer bedeutenden Einschränkung des athletischen Sports in den hiesigen öffentlichen Schulen geben wird. Die Resolution war von Schuldirektor Quarles eingebracht und erklärt, dass es nicht nur nicht in den Funktionen des Prinzipals und der Lehrer an den öffentlichen Schulen liegt, sondern dass es diesen sogar zuwider läuft, wenn sie die Spiele und Wettkämpfe der Schüler zu fördern oder zu regulieren suchen, sofern dieselben nicht im Schulgebäude oder auf dem Spielplatze der Schule abgehalten werden. Die Resolution bezweckt, den Lehrern die Verantwortung bei dem nicht immer ungefährlichen Sport hauptsächlich des Fussballspiels abzunehmen und sie denen zu übergeben, denen sie in erster Linie zukommt, den Eltern.

Lehrerverein. Der Verein deutscher Lehrer von Milwaukee hielt am Samstag, den 27. Oktober, in dem Musikzimmer des Lehrerseminars die zweite Sitzung dieses Vereinsjahres ab. Es wurde beschlossen, eine Verschmelzung dieser Versammlungen mit den monatlich stattfindenden offiziellen Versammlungen der Lehrer des Deutschen anzubahnen. Der Vorstand wurde beauftragt, sich zu diesem Zwecke mit Herrn B. A. Abrams, dem Assistenzsuperintendenten und Leiter der letztgenannten Versammlungen, ins Einvernehmen zu setzen, auch ein Programm für die nächste Versammlung zu entwerfen.

Goethefeier.

Auf Anregung durch die deutschamerikanische Lehrerschaft Milwaukees fand am 3. November eine dem Andenken Goethes geweihte Feier statt, die sich zu einer durchaus würdigen Kundgebung des hiesigen Deutschtums gestaltete. Die weiten Räume des der deutschen Muse gewidmeten, zu dem Zwecke noch besonders geschmückten Pabsttheaters waren von einer andächtigen Menge bis zum letzten Platz gefüllt. An der Ausführung des Programms beteiligten sich ein von dem Musikverein, dem A Capella Chor und dem Milwaukee Männerchor gebildeter Massenchor, der unter der Leitung von Herrn Wm. Boeppler Goethe'sche Volkslieder zum Vortrag brachte, ein aus hiesigen Musikern zusammengesetztes Orchester von 45 Mann unter der Direktion von Herrn Christoph Bach, ferner zwei beliebte einheimische Sänger, Frau Wally Vizay und Herr Rudolph Schmidt, und Frau Leo Stern, die durch ihre unvergleichlich innige Wiedergabe einiger lyrischer Gedichte Goethes die Feststimmung wesentlich erhöhte. Das Hauptinteresse konzentrierte sich selbstverständlich auf die beiden Festredner, Herrn Prof. W. H. Rosenstengel von Madison, Wis., und Herrn Professor James T. Hatfield von Evanston, Ill. Es liegt nicht in dem Rahmen dieser kurzen Notiz auf den Inhalt der beiden Reden, von denen die erste in deutscher, die andere in englischer Sprache gehalten wurde, einzugehen, da es hier nicht möglich wäre, denselben ihrer Bedeutung nach gerecht zu werden. Beide Redner waren von der Grösse ihrer Aufgabe erfasst und ihre Worte waren von Begeisterung getragen. Diese drangen darum auch in die Herzen der Zuhörer, von denen

jeder sicherlich manche neue Anregung mit hinausnahm. Um die Arrangements für die Feier machten sich vornehmlich die Herren B. A. Abrams und Leo Stern verdient. denen darum eine besondere Anerkennung für ihre Mühewaltung geziemt. Die Einnahmen wiesen einen erklecklichen Ueberschuss nach, der zur Anschaffung einer Goethe-Bibliothek für das Deutsch-am. Lehrerseminar verwendet werden soll.

New York.

Deutscher Lehrerverein von New York und Umgegend.

Recht ermutigend war der gute Besuch der ersten monatlichen Versammlung nach den Sommerferien am 7. Oktober bei Eckstein in New York. An eine solche Vollzähligkeit der Mitglieder war man seit einem Jahre kaum noch gewöhnt. Die rege Beteiligung war freilich einem besonderen Umstande zuzuschreiben. Der Beginn der Sitzung war diesmal auf 5 Uhr nachmittags festgesetzt worden. Um 3 Uhr hatte der „Verein der deutschen Speziallehrer New Yorks" im naturgeschichtlichen Lehrsaale des City College, Ecke 22. Strasse und Lexington Ave., eine Goethefeier veranstaltet. Dieser Verein und der „Deutsche Lehrerverein von New York und Umgegend" sind sozusagen etwas verschwägert. Die männlichen Mitglieder des ersteren sind zum Teil auch Mitglieder des letzteren Vereins. So war denn an unseren Verein eine Einladung zur Teilnahme an der Goethefeier ergangen, der zahlreich entsprochen worden war. Die gute Beteiligung an der Goethefeier hatte wohl denn auch den guten Besuch unserer Versammlung zur Folge. So wusch diesmal eine Hand die andere.

Wegen des verwandtschaftlichen Verhältnisses der beiden genannten Vereine sei es wohl auch gestattet, kurz über die Goethefeier des „Vereins der deutschen Speziallehrer New Yorks" zu berichten.

Der Leiter der Festlichkeit war Herr Carl Herzog, der Präsident des Vereins. In seiner Einleitungsrede betonte er, dass die Mitglieder des Vereins wohl Ursache hätten, den 150. Geburtstag Goethes zu feiern; einesteils, weil sie Lehrer des Deutschen seien, andernteils, weil ja auch Goethe nicht nur ein grosser Dichter, sondern auch ein grosser Lehrer gewesen. Das Programm enthielt zwölf Nummern, die teils aus Piano- und Gesangsvorträgen, teils aus Deklamationen bestanden und sämtlich den ungeteilten Beifall des Publikums fanden. Die Hauptnummer bestand in der Festrede des Herrn Joseph Winter. „Goethe und kein Ende!" das war das Motto und Leitmotiv seiner mit Wärme vorgetragenen Lobrede auf den Dichterfürsten. Goethe und kein Ende! Von der Memel bis zum Rhein, vom Rhein bis zum Hudson, vom Hudson bis zum Mississippi, vom Mississippi bis zur pacifischen Küste wurde im gegenwärtigen Jahre sein Andenken gefeiert und sein Ruhm verkündet. Goethe und kein Ende! Er hat eine Weltlitteratur geschaffen, die selbst das Deutschtum, sollte es einmal vom Panslavismus verdrängt werden, überdauern würde. Redner verglich die Entwickelung der deutschen Litteratur mit der Wellenbewegung des Wassers. Wie bei der Wellenbewegung Wellenberg und Wellenthal mit einander abwechseln, so weist die Litteraturgeschichte bald Aufschwung bald Niedergang auf.

In der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts erhob sich aber ein Wellenberg, der alle früheren weit überragte, und auf der Höhe desselben erscheint das Bild von J. W. von Goethe. Der Redner besprach auch das Verhältnis Goethes zur Moral, zur Religion und zur Politik. Ferner zog er Vergleiche zwischen Goethe einerseits und Schiller, Shakespeare und Homer andrerseits. Goethe konnte nichts von Schiller, Schiller dagegen viel von Goethe lernen. Die Frauengestalten Schillers und Shakespeares reichen nicht an die Goethes heran. Goethe vereinigte in sich die charakteristischen Eigenschaften Shakespeares und Homers.

Die Goethefeier des „Vereins der Speziallehrer von New York", von der jedermann befriedigt war, kam gegen 5 Uhr zum Abschluss. An dieselbe schloss sich, wie schon oben angedeutet, die Versammlung unseres Vereins bei Eckstein an. Den Vorsitz führte Herr D. Adler. Als neue Mitglieder waren die Herren Dr. Ohmstede und Jos. Winter erschienen. Mit Bedauern erfuhren die Anwesenden durch den Vorsitzenden das Ableben des kürzlich am Typhus verstorbenen Dr. Paul Jacob. Herr Adler widmete dem Verstorbenen, der dem Verein seit zwei Jahren als eifriges Mitglied angehörte, einen warmen Nachruf und forderte die Versammlung auf, sich zu Ehren des Dahingeschiedenen Kollegen zu erheben. Herr Müller wurde ersucht, der hinter-

bliebenen Witwe die Teilnahme des Vereins schriftlich auszudrücken.

Hierauf erstattete Herr Müller Bericht über seine Reise zum Lehrertage in Cleveland. Er berichtete über die gehörten Vorträge und rühmte die ausserordentliche Gastfreundschaft, deren sich die Besucher des Lehrertages zu erfreuen hatten. Er machte auch auf die baldige Herausgabe eines neuen Bundesorganes aufmerksam. Herr Dr. Monteser nahm die Gelegenheit wahr, den Mitgliedern die Unterstützung des Blattes, das unter dem Namen „Pädagogische Monatshefte" erscheinen soll, ans Herz zu legen.

Hierauf erfreute uns Herr Dr. Monteser mit einem Berichte über seine im vorigen Sommer unternommene Reise nach Deutschland und Oesterreich. Er erzählte uns über die gegenwärtigen Schulverhältnisse in Oesterreich und besonders in Wien. Eine klerikale Strömung hat wieder die Oberhand gewonnen. Die einer freieren Richtung huldigenden Lehrer, die für Beibehaltung des freisinnigen Volksschulgesetzes Oesterreichs eintreten, verderben es mit der Behörde und werden fort und fort gemassregelt. Schulen hat Herr Dr. Monteser nur in Hamburg besucht und zwar wegen des Unterrichts in den modernen Sprachen daselbst. In den meisten Schulen Deutschlands und besonders auch in Hamburg wird beim Unterrichte in den modernen Sprachen nicht mehr die Grammatik zu Grunde gelegt. Die Schüler werden sofort in den Gebrauch der Sprache eingeführt. Herr Dr. Monteser war nun begierig, die Resultate dieser Methode kennen zu lernen, und wie er mitteilte, waren dieselben in der That ausgezeichnete, wie sie wohl keine Schule Amerikas aufzuweisen hat. Einen wohlthuenden Eindruck hatte auch das respektvolle Benehmen der Schüler gegen ihre Lehrer auf Herrn Dr. Monteser gemacht.

Ausser den Mitteilungen über Schulangelegenheiten gab der Redner noch interessante Reiseerlebnisse zum Besten. Besonders aber schilderte er die Reize der Berglandschaften, die er besucht, nämlich die Salzburger Alpen mit dem Watzmann und dem Königssee.

Die nächste Versammlung am 4. November soll wieder bei Eckstein abgehalten werden. Es steht uns abermals ein Reisebericht in Aussicht und zwar der des Herrn Voget von Newark, der im vorigen Sommer die Konvention der Nat. Ed. Association in Los Angeles besucht hat.

Die zweite monatliche Sitzung im neuen Schuljahre wurde am Sonnabend, dem 4. November, bei Eckstein in New York, abgehalten. Den Vorsitz in derselben führte Herr Dr. Bernstein. Auf dem Programm stand zunächst die Verlesung eines Berichtes seitens des Herrn H. Geppert über unsere vorjährige Vereinsthätigkeit. Dieser Bericht hatte schon auf der Tagesordnung der ersten Versammlung gestanden, war aber wegen Mangels an Zeit bis heute verschoben worden. Nach demselben wurden im verflossenen Jahre 9 Sitzungen abgehalten, davon 5 bei Eckstein in New York, 2 in Newark bei Achtelstetter, resp. bei Harburger, eine in Hoboken im „Deutschen Club" und eine, die letzte, wie herkömmlich, in Carlstadt und zwar bei Erdle. Die Vorsitzenden in denselben waren der Reihe nach die folgenden Herren: R. Mezger von Newark, Männer von Hoboken, C. Meyer von Staten Island, Dr. Monteser von New York, Seikel von Newark, E. Müller von Carlstadt, Riemer von Carlstadt, D. Adler von New York. In einer Versammlung (am 4. Febr. in New York) war kein Vorsitzender zu ernennen, da keinerlei Geschäfte erledigt wurden.

An Vorträgen war das Vereinsjahr nicht sehr gesegnet. Ausser dem Vereinsberichte des Herrn Geppert in der ersten Sitzung am 1. Oktober 1898, bekamen die Besucher nur vier Vorträge zu hören, und zwar in folgender Reihenfolge: 1. „Schulprüfungen," von Dr. C. Kayser von New York; 2. „Der fremdsprachliche Unterricht in den New Yorker öffentlichen Schulen," von Dr. Jacob von New York. 3. „Zur Geschichte des deutschen Lesebuches," von H. Geppert von Newark und 4. „Die Paulsche Rechenmaschine," von H. von der Heide von Newark.

Der Berichterstatter hatte besonders die erheiternden Seiten der Sitzungen hervorgehoben und hin und wieder etwas Satire mit unterlaufen lassen. Da am Schluss der Verlesung des Berichtes kein Widerspruch erhoben, dem Berichterstatter vielmehr der Dank des Vereins ausgesprochen wurde, so durfte derselbe wohl versichert sein, dass er den Anwesenden nicht auf die Hühneraugen getreten, was ja im Grunde auch nicht seine Absicht gewesen war.

Als zweite Nummer stand auf dem Programm der Bericht des Herrn Voget von Newark über seine Reise nach Los Angeles zur Konvention der Nat. Ed. Association. Herr Voget war jedoch nicht erschienen. Man ging deshalb zur Erledigung von Geschäften über. Um den näch-

stens zu erscheinenden „Pädagogischen Monatsheften" möglichst viele Abonnenten aus unserem Kreise zu sichern, wurde der Sekretär Herr Müller ersucht, die Bestellungen der einzelnen Mitglieder auf das neue Bundesorgan zu übernehmen, sowie die Abonnementsbeträge von den Betreffenden einzuziehen und an den Verleger einzusenden.

Die nächste Versammlung soll wieder bei Eckstein in New York und zwar am 2. Dezember abgehalten werden. Herr Dr. Bernstein wird in derselben über: „Die Grimmschen Gesetze der Lautverschiebung und ihre praktische Anwendung," sprechen.

V. Umschau.

Berlin.

In den Gemeindeschulen wurden im vergangenen Jahre von etwa 200,000 Gemeindeschülern 359 gerichtlich bestraft und zwar meist wegen Diebstahls, Hehlerei und Unterschlagung. 112 Kinder verfielen einer Gefängnisstrafe, die in vier Fällen eine Dauer von einem Jahre, in einem eine solche von 1½ Jahren hatte.

Provinzialschulrat Waetzold in Breslau wurde kürzlich zum Vortragenden Rat im preussischen Kultusministerium ernannt. Dr. Wätzold ist diesseits des Ozeans wohlbekannt, da er als Vorsitzender der deutschen Schulausstellung gelegentlich der Weltausstellung in Chicago hier weilte und sich das Studium unseres Schulwesens angelegen sein liess. In seinen Vorträgen über die hier gemachten pädagogischen Erfahrungen stellte er zwischen den hiesigen und den deutschen Schulen Vergleiche an, die sich durch grosse Objektivität auszeichneten. Sie fielen teilweise zu unseren Gunsten aus und gaben ihm Gelegenheit, scharfe Kritik an den Mängeln des deutschen Schulwesens zu üben.

Eine neue Professur an der Universität zu Berlin wird infolge einer überaus freigebigen Zuwendung eines Privatmannes, und zwar eines Ausländers, demnächst ins Leben treten. Der in Paris lebende Herzog Joseph Florimond von Loubat aus New York hat ein Kapital von mehreren Hunderttausend Mark überwiesen mit der Bestimmung, aus dessen Zinsen eine Professur für amerikanische Forschungen zu errichten und zu unterhalten. Der fürstliche Spender hat schon einmal vor nun zehn Jahren sein Interesse für Berlin und die amerikanische Forschung in ähnlicher Weise bekundet. Aus Anlass des damals in Berlin tagenden Amerikanistenkongresses hat er der preussischen Akademie der Wissenschaften 22,871 M. zu einer Preisstiftung behufs Förderung der amerikanischen Studien und 2400 M. zu einer ersten besonderen Preisverteilung überwiesen.

Karlsruhe.

Der durch seine pädagogischen Schriften wohlbekannte Rektor und Schulinspektor Dr. Gust. Fröhlich zu St. Johann (Saarbrücken) trat im vorigen Monat in den wohlverdienten Ruhestand. Bei seiner Abschiedsfeier hielt er eine bedeutsame Rede. Eingehend auf die Pflichten des Lehrers sagte er: „Es ist selbstverständlich, dass in einer grossen Anstalt, wie die unsere, Ordnung und Gehorsam herrschen muss, aber freier und freudiger Gehorsam, nicht erzwungener. Dieser hat keinen sittlichen Wert, er wirkt nur äusserlich, nicht dauernd und intensiv. Nicht die militärische Disziplin hat die deutsche Volksschule, die im Auslande als Muster gilt, gross gemacht, sondern die deutsche Wissenschaft, die deutsche Pädagogik und die deutsche Kultur. Ein Pestalozzi, ein Diesterweg, ein Kellner, die Schaffenskraft deutscher Bürger, deutsches Gemüt und deutscher Charakter — das sind die Schöpfer der deutschen Volksschule". Lebhafte Bewegung riefen diese, aus überzeugungstreuer Brust gesprochenen Worte hervor. — Schulinspektor Scherer in Worms hat die Leitung des „Schulboten für Hessen" niedergelegt; an seine Stelle ist Kollege Ruppel in Dödesheim getreten.

Leipzig.

Die Reklam'sche Universalbibliothek, die durch ihre Zwanzigpfennigbändchen die wertvollsten Schätze der deutschen Litteratur in die breitesten Schichten des

Volkes getragen hat, konnte jetzt ihren 4000. Band herausgeben, nämlich Peter Rosegger: Geschichten und Gestalten aus den Alpen.

Am 28. Juni 1900 werden 60Jahre verstrichen sein, seitdem **Friedrich Froebel** von Blankenburg aus sein Wort an das deutsche Volk, namentlich an Deutschlands Frauen und Jungfrauen zur Gründung eines „Deutschen Kindergartens" richtete. Blankenburg ist die Stätte des ersten Kindergartens. Zur Erinnerung hieran hat der Allgemeine Kindergärtnerinnen-Verein beschlossen, ein „Friedrich Fröbelhaus" hier zu errichten. Das Haus soll einen Kindergarten, ein Fröbel-Museum und eine Erholungsstätte für Kindergärtnerinnen in sich schliessen. Den Grund und Boden hat die Stadt zur Verfügung gestellt.

Julius Beeger aus **Leipzig**, der Vertrauensmann der deutschen Lehrerschaft, der Mitbegründer des Deutschen Lehrervereins und Gründer der Comenius-Bibliothek, ist am 2. Juni in Nieder-Poyritz bei Dresden, wo er die Jahre nach seiner Pensionierung in ländlicher Abgeschiedenheit auf einer kleinen Besitzung verlebte, gestorben. Am 24. Oktober d. J. würde er sein 70. Lebensjahr vollendet haben. Beegers Name ist seit einem Vierteljahrhundert eng mit den Bestrebungen der deutschen Lehrerschaft verknüpft; unter den besten Namen wurde der seine in erster Reihe genannt. Die deutsche Lehrerschaft kann das Andenken Beegers nicht besser ehren, als dass sie seine schönste Schöpfung, die Comeniusbibliothek, durch die er dem grossen Pädagogen das schönste Denkmal errichtete und die jetzt nach einem Bestande von 27 Jahren 80,000 Bände umfasst, fortgesetzt fördert und zu ihrer Weiterentwickelung beiträgt.

Frankreich.

Während der im Jahre 1900 in Paris abzuhaltenden Weltausstellung werden gegen 100 Kongresse abgehalten werden, darunter auch ein internationaler Erziehungskongress, für den sehr wichtige Themen zur Behandlung empfohlen werden. Alle näheren Nachrichten darüber giebt das Generalkommissariat von Alfred Picard, Paris, Avenue Rapp No. 2. Als Organ für diesen Kongress ist die Revue Internationale de l'Enseignement ernannt worden. Man hofft, mit diesem Kongress einen Anfang für einen alljährlich abzuhaltenden Erziehungskongress zu machen. Es entspringt sicher schon daraus ein grosser Nutzen, dass sich bei einer solchen Gelegenheit verschiedene Grössen aller Völker persönlich nahe treten.

Ebenso findet während der Weltausstellung in Paris, und zwar in den Tagen vom 20. — 25. August der IV. internationale Kongress für Psychologie statt. (Kongresskarte 20 Fr. Anmeldung an M. Dr. P. Janet, 21 rue Barbey de Jouy, Paris).

Russland.

(Eine Kulturthat.) Russland steht am Beginn der Einführung der grössten Reform, die seit der Aufhebung der Leibeigenschaft im Jahre 1861 unternommen worden ist: der Einführung des Schulzwanges. Der erste Versuch soll in der Stadt und im Gouvernement Petersburg gemacht werden, aber es steht ausser Zweifel, dass das System allmählich über die 50 Gouvernements des europäischen Russlands ausgedehnt wird. Es giebt gegenwärtig schon 835 Schulen, in denen 76,000 Kinder untergebracht sind, in der City und den Vorstädten der Hauptstadt; und diese sollen unmittelbar um 528 weitere vermehrt werden. Jede Schule soll für einen Flächenraum von 4 Kilometern im Umfang dienen. Für junge Kinder, die entfernt wohnen, sollen 114 Nachtasyle in den verschiedenen Distrikten geschaffen werden. Diese Vorkehrung ist getroffen, um nachlässigen Eltern jeden Entschuldigungsgrund, ihre Kinder von der Schule fern zu halten, zu nehmen.

Spanien.

Im vergangenen Jahre schien es wirklich, als wollte der neue Unterrichtsminister ernstlich daran gehen, eine Schulreform anzubahnen, als er neue Bestimmungen über die Lehrerbildungsanstalten und die Schulaufsicht erliess; aber die Verordnungen wurden gar nicht beachtet. Ueberall fehlte es an Geld; dazu kommt, dass die hier so mächtige Geistlichkeit jeder Bildung widerstrebt.

Will sich Spanien erholen, so kann es nur geschehen durch die Hebung der allgemeinen Bildung. Da hierzu keine Aussicht vorhanden ist, so muss jeder Einsichtige erkennen, dass es mit dem Lande der einst so stolzen Spanier immer weiter bergab geht.

Vermischtes.

Allgemeiner Deutscher Sprachverein. Dieser Verein umfasst gegenwärtig 210 Zweigvereine in allen Teilen Deutschlands und Oesterreichs, sowie im Auslande; seine Mitgliederzahl beläuft sich auf nahezu 15,000. Er ist nicht ein Gelehrtenverein. Er wendet sich an das ganze Volk, an jeden Deutschen, der mit Unwillen sieht, wie seine schöne, reiche Muttersprache misshandelt wird. Sein Ziel ist nach den Satzungen:

„den echten Geist und das eigentümliche Wesen der deutschen Sprache zu pflegen,

Liebe und Verständnis für die Muttersprache zu wecken, den Sinn für ihre Reinheit, Richtigkeit, Deutlichkeit und Schönheit zu beleben,

ihre Reinigung von unnötigen fremden Bestandteilen zu fördern und

auf diese Weise das nationale Bewusstsein im deutschen Volke zu kräftigen."

Der Allgemeine Deutsche Sprachverein bekämpft nicht unterschiedslos alle fremden Ausdrücke; mit Besonnenheit und Mässigung folgt er dem Wahlspruche seines Gründers:

„Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann!"

Neben dem Kampfe gegen die entbehrlichen Fremdwörter, dessen wissenschaftliches Rüstzeug seine Verdeutschungsbücher bilden, sucht er in seiner Zeitschrift und in andern Drucksachen durch volkstümlich geschriebene Aufsätze über sprachliche Fragen das Verständnis unserer Sprache zu fördern und weiteren Kreisen zu erschliessen. Allen staatlichen und kirchlichen Parteibestrebungen fernstehend verfolgt er das echt vaterländische Ziel, durch Schärfung des sprachlichen Gewissens die Liebe zu unserm Volkstum zu beleben und zu kräftigen.

Leser der „Pädagogischen Monatshefte", die dem Vereine beizutreten wünschen, wollen sich gef. an Prof. W. H. Rosenstengel, Madison, Wis., wenden, der gerne bereit ist, Näheres über den Verein und dessen Zeitschrift mitzuteilen.

Bekanntlich haben nach Massgabe des numerischen Verhältnisses die Kinder deutscher Eltern in den amerikanischen Schulen die besten Erziehungsresultate aufzuweisen, was unter anderem darauf zurückzuführen sein mag, dass ihr Auffassungsvermögen durch die Kenntnis zweier Sprachen und die sich hieraus ergebenden Vergleichungen zwischen den beiden in höherem Masse angeregt wird, als das Auffassungsvermögen einsprachiger Kinder. Wirkt das Erlernen einer zweiten Sprache anregend, so lehrt andererseits die Erfahrung, dass es die Lernfähigkeit in anderen Schulfächern nicht stört, sondern steigert. Da wurde bei der letzten Schulprüfung in New York z. B. ein erst vor zwei Jahren aus Sachsen eingewandertes Schulmädchen als beste Schülerin ihrer Klasse graduiert. Es ist durchaus nichts Seltenes, dass die Kinder deutscher Einwanderer nach einem Jahre des Besuches amerikanischer Schulen ihre Mitschüler in allen Fächern einholen; was umgekehrt auch von solchen amerikanischen Kindern zu sagen ist, welche die Einsicht ihrer Eltern oder der Zufall in deutsche Schulen bringt. Man hat Beispiele, dass hier geborene Kinder in deutschländischen Schulen durch ihr rasches Erlernen der deutschen Sprache und aller anderen Fächer ihre Lehrer und Mitschüler in Erstaunen setzten. Je gründlicher der Unterricht einer zweiten Sprache betrieben wird, desto besser für das Auffassungsvermögen der Kinder.

Zur Etymologie der Namen der Tage bringt Seminarlehrer **J. Wilmouth** im "Schulfreund" einen trefflichen Beitrag, den wir auch unsern Lesern mitteilen. Es heisst da:

Die Benennung der einzelnen Wochentage ist zumteil eine Uebersetzung ihrer lateinischen Namen, zumteil auch deutschen Ursprungs.

Der Sonntag hiess bei den Römern dies solis, Tag der Sonne; auch die heidnischen Deutschen haben diesen Tag dem Sonnengott geweiht. Im romanischen Gebiet wurde der heidnische Name durch die christliche Bezeichnung dies dominica "Tag des Herrn" ersetzt, woraus franz. dimanche, ital. domenica entstanden.

Der Montag, richtiger „Mondtag", ist die Uebersetzung des lat. dies lunae, ebenso das franz. lundi, ital. lunedì; das

engl. monday stimmt mit dem deutschen überein. Der blaue Montag bezeichnet eigentlich den Montag vor Fastnacht, weil an ihm die Kirchen mit blauen Altardecken geschmückt wurden. An diesem Tage wurde, da er in die Karnevalszeit fällt, stark gezecht, und so dehnte sich allmählich die Benennung auf alle Montage aus, an denen die Sonntagsgelage fortgesetzt wurden.

Der Name Dienstag hat mit "Dienst" nichts zu thun. Er lautete ahd. Ziesdag und war dem Kriegsgotte Zio oder Tyr geweiht, (engl. Tuesday). Aehnlich ist in dem franz. mardi und in dem ital. martedi, vom lat. dies Martis, der Name des Kriegsgottes Mars enthalten.

Der Name Mittwoch beruht auf einer rein äusserlichen Benennung: Mitte der Woche. Das franz. mercredi und das ital. mercoledi sind Ableitungen aus dem lat. Mercurii dies, Tag des Merkur. Das engl. wednesday ist Wodanstag, ebenso das holl. woensdag.

Der Donnerstag ist der Tag des Thonar, des altdeutschen Donnergottes. Die Römer nannten diesen Tag Jovis dies, Tag des Jupiter, woraus franz. jeudi, ital. Giovedi entstanden. Der grüne Donnerstag heisst wohl nicht so, weil man an demselben nach der Volkssitte etwas Grünes, namentlich Grünkohl isst; nach der Ansicht der meisten Etymologen ist die Bezeichnung vielmehr eine Uebersetzung des lat. dies viridium: Tag der Grünen d. h. der begnadigten Sünder. An dem Donnerstage vor Ostern pflegten die mit Kirchenstrafen behafteten Sünder an den Kirchthüren sich einzufinden, um an diesem durch die Einsetzung des allerheiligsten Sakramentes besonders geheiligten Tage Verzeihung ihrer Sünden zu erlangen. Vergl.: „Wenn dies am grünen Holze (dem sündenlosen Gerechten) geschieht, u. s. w." Wegen der an diesem Tage gewöhnlich erfolgten Lossprechung und Entlassung der öffentlichen Büsser hatte der Gründonnerstag auch den Namen „Antlasstag". Der erste Teil grün liesse sich auch mit mhd. grinen „winseln" und „weinen" in Zusammenhang bringen, da die Sünder gewöhnlich durch Weinen und Jammern ihrer inneren Reue einen äusseren sichtbaren Ausdruck gaben.

Freitag ist der Tag der Göttin Fria, der Beschützerin der Liebe und Ehe. Im Französischen ist dieser Tag nach der römischen Liebesgöttin Venus benannt. Vendredi oder Veneris dies. Ein besonderer Freitag ist der Charfreitag. Char ist nicht etwa gleichbedeutend mit dem ital. chara, sondern ist das altdeutsche Wort kara oder Schmerz, Klage.

Der Samstag heisst auch Sonnabend d. h. Vorabend des der Sonne geweihten Tages. „In Samstag steckt der Name des heidnischen Gottes Samo. Im Französischen heisst er samedi, was wohl ebenso wie der Name Samland (Halbinsel in Ostpreussen) auf jenen Gott zurückgeht." (Ziemann, Et. Bel.) Gewöhnlich werden jedoch Samstag und samedi auf das hebr. Sabbath zurückgeführt; ahd. sambas—sac, lat. sabbati dies, ital. s'abbatto. (Wegen der Nasalierung und des eingefügten "m" vergl. das dial. schammes, Jude, Anlehnung an shabbes für Sabbath). Aus dem lat. Saturni dies, Tag des Saturn, entstand engl. saturday.

Im Nachlasse Emanuel Geibels hat sich folgender Schülerbrief gefunden: „Herrn Dichter Emanuel Geibel, hier, Kuhberg Nr. 15. Lübeck, den 11. Februar 1882. Hochgeehrter Herr Geibel! Wir haben heute Ihr Gedicht 'Frühlingshoffnung' zu Ende gelernt. Vor acht Tagen haben fünf nachsitzen müssen, weil sie's nicht konnten. Daran haben Sie wohl nicht gedacht, als Sie das Gedicht machten? Sie sind noch einer von den kurzen Dichtern. Schiller ist am längsten, der ist aber in der ersten Klasse. Der Lehrer sagt, das Gedicht sei sehr schön; es giebt aber so viele schöne Gedichte, und wir müssen sie alle lernen. Wir möchten Sie darum bitten, machen Sie noch mehr Gedichte! Kriege giebt es auch immer mehr, und wir müssen die Schlachten lernen. Geographie ist besser, da kann man immer 'mal nach der Karte sehen, aber die Gedichte und die Schlachten sind am schlimmsten. Und dann hat jeder Dichter auch noch eine Biographie mit Geburtsjahr und Todesjahr! Bei Ihnen brauchen wir noch kein Todesjahr zu lernen. Wir wünschen Ihnen ein recht langes Leben! Hochachtungsvoll und im Auftrage Carl Beckmann, Klasse II. Wohnung: Gröpelgasse Nr. 27."

Ein Schüler der Industrieschule Z. äusserte sich bei seinem Vater daheim unwillig, dass sie in der Schule fast immer nur Kulturgeschichte und keine politische oder Kriegsgeschichte treiben und hören müssten; diese letztere wäre doch viel kurzweiliger und schöner. Auf die Erwiderung des Vaters, dass doch die Darstellung der Kulturentwickelung wichtiger sei, meinte der nicht zu bekehrende Junge: „Ja, ja, es kann sein, aber nur für ältere Herren!"

Bücherschau.

I. Das Neueste aus den Zeitschriften.

Die „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung", Okt. 1899, enthält Aufsätze „über die Grenze zwischen Haus und Schulerziehung" und über „die soziale Frage in der Schule", letzterer von Dr. A. Wittstock. Unter dem Titel „das Englische als zukünftige Weltsprache", bringt die Feuilleton-Beilage ein Referat über eine Rede des bekannten Berliner Philologen Dr. Diels, gehalten in der preussischen Akademie der Wissenschaften, über „Leibniz und das Problem der Universalsprache". Dem Berichte sind folgende Notizen entlehnt: „Dieses Problem ist während der letzten Jahrzehnte mit dem überraschend schnellen Wachsen des Weltverkehrs zu einer Frage von allgemeinem Interesse geworden. Schon Leibniz hatte sich sein Leben lang mit dem Problem befasst, die Wissenschaft zu zentralisieren, eine 'scientia universalis' zu schaffen, eine übersichtliche Darstellung der Elemente aller Wissenschaften. In diese Aufgabe fiel auch die Frage der Schaffung einer Weltsprache, einer einheitlichen Ausdrucksweise für alle Kulturländer, um mit möglichst vereinten Kräften an dem Ausbau der Wissenschaften und der kulturellen Aufgaben arbeiten zu können. Wenn es Leibniz auch nicht vergönnt war, das angestrebte Ziel zu erreichen, so hat er doch auf diesem Gebiet wie auf vielen andern einen starken Einfluss auf die Nachwelt ausgeübt. Der immer wiederkehrende Versuch, das Problem der Weltsprache zu lösen, beweist, wie dringend das Bedürfnis für ein universelles Verständigungsmittel ist.

Während des vorigen Jahrhunderts und bis vor wenigen Jahrzehnten nahm die französische Sprache annähernd den ersten Rang unter den Weltsprachen ein; doch mit dem Sinken von Frankreichs politischem Einfluss schrumpfte auch das Reich der französischen Sprache immer mehr zusammen. Die Machtsphäre des Englischen dagegen breitete sich immer mehr aus, da es wie von selbst dazu geschaffen erscheint, die Weltherrschaft an sich zu reissen. Abgesehen von der Uebermacht, welche die englische Sprache durch ihr numerisches Uebergewicht besitzt, erscheint sie schon durch ihre ganze Struktur zur Weltsprache prädestiniert. Professor Diels urteilt abfällig über das Volapük als Weltsprache. Alle diese Kunstprodukte erinnern, so führt er aus, an den Faustschen Homunkulus; denn auch die Sprachen sind Organismen, die sich nicht in der Retorte brauen lassen. Wenn das Volapük trotz seiner grossen Mängel und Absurditäten doch warme Anhänger, sogar in Gelehrtenkreisen, besitzt, so lässt sich diese Verirrung psychologisch gar nicht anders erklären, als dass ein dringendes Bedürfnis nach einem neutralen Verkehrsmittel in der That in den weitesten Kreisen empfunden wird.

Aus Hannover wird berichtet über die Mustererziehungsanstalt in Uetersen (Holstein), welche durch den Lebensheimer Erziehungsverein ins Leben gerufen ist: „Dieser Verein hält eine nationale Wiedergeburt für notwendig und will sie mit der Reform der Erziehung beginnen. Statt der bisher zu stark hervortretenden Verstandespflege soll die Willens-, Gemüts- und vor allem die Leibespflege betont werden. Man glaubt, dass das deutsche Volksleben in einer leiblichen und geistigen Entartung begriffen sei und folgert dieses aus der Zunahme der Nervosität, Ueberfüllung der Irrenhäuser, Gemütsverrohung, Ueberfüllung der Strafanstalten; aus dem Wachsen der kosmopolitischen, materialistischen, naturalistischen und anarchistischen Bewegungen. Als Ziel erstrebt der Verein: „Harmonische Entfaltung jeder Leibes- und Geistesgabe jedes Deutschen für seine persönliche, soziale, nationale und ewige Mission". Daher: Einheitsstaf-

feln für Knaben und Mädchen, für Reiche und Arme! Nicht Schablonisierung der Zöglinge zu einer gleichförmigen Masse, sondern Ausbildung der Persönlichkeit in ihrer ganzen Individualität."

Das Oktoberheft von "Education" bringt einen Artikel von J. E. Bradley, "The Training of the Will", eine beachtenswerte psychologische Studie.

"The Educational Review", N. M. Butler, ed. Oct. 1899, enthält u. A. folgende Beiträge: F. C. S. Schiller, Philosophy at Oxford. F. A. Fitzpatrick, Minor Problems of the School Superintendent. A. F. West, A new Revival. A. B. Hart, The Harvard Reform in Entrance Requirements. N. M. Butler, Some Criticisms of the Kindergarten. R. R. Reeder, Historical Development of School Reading Books. Der letztgenannte Artikel giebt eine kurze Darstellung der Entwicklungsgeschichte des Lesebuches, von der Reformationszeit an, wo auf dem Kontinent und in England die Bibel und der Katechismus den einzigen Lesestoff lieferten, und von dem kuriosen 'hornbook' unserer "dame-schools" von Neu-England an, bis zu dem heutigen 'Reader'. Zugleich entrollt der Schreiber dieses anziehenden Aufsatzes ein interessantes kulturgeschichtliches Bild von dem Schulwesen früherer Zeiten.

Pädagogisches Archiv, E. Dahn, ed. Heft 10.

Der Schulhygiene wird neuerdings grössere Aufmerksamkeit zugewendet, auch in Deutschland. So finden sich unter den Artikeln dieser Nummer u. a.: Thesen zur Schulreform und Unterrichtshygiene, aufgestellt für die 71. Versammlung deutscher Naturforscher und Aerzte; ein Artikel des Professors H. Griesbach über Hygienische Schulreform wendet sich an die Gebildeten aller Stände und betont in erster Linie die Ueberbürdung des Gehirnes als einen der schlimmsten schulhygienischen Mängel. Der Verfasser verwirft entschieden die Prüfungen, namentlich die Abschlussprüfung. Zum Schlusse wird die Frage nach der Ueberbürdung der Lehrer berührt. Bei deren Behandlung tritt derselbe warmherzige Idealismus zu Tage, welcher die ganze Schrift wie überhaupt die gesamte Thätigkeit des Verfassers auszeichnet.

Im Sprechsaal findet sich eine Besprechung einer neu gegründeten Schulanstalt, der „Deutschen Kolonialschule Wilhelmshof zu Witzenhausen a. d. Werra", von Dr. Aldinger. England und Holland sind den Deutschen mit dem Institut der Kolonialschulen vorausgegangen. Dort bestanden schon länger ausser den wissenschaftlichen Anstalten zur Ausbildung von höheren Verwaltungs- und Konsulatsbeamten für auswärtige Kolonien, auch solche Anstalten, in denen der künftige Ansiedler und Plantagenbesitzer oder -arbeiter zu einem Beruf die gründlichste und vielseitigste Ausbildung erhält.

Ein Blick in den Lehrplan genügt, um sich eine Vorstellung zu machen von den Zwecken dieser neu gegründeten ausgezeichneten Anstalt, der ersten ihrer Art in Deutschland. Es ist eine Art von Ackerbauschule mit besonderer Berücksichtigung der tropischen Kultur. Forstwissenschaft, Geologie, Chemie, Tierarzneikunde, Tropengesundheitslehre, Landmessen finden sich unter den Lehrgegenständen. In der Kolonie muss jeder in allen Dingen sich so viel wie möglichst selbst helfen können, darum sind auch Handwerksabteilungen eingerichtet worden, wie Tischlerei-, Schlosserei- und Zimmereikurse; auch Sattlerei, Stellmacherei und Schmiedearbeit wird gelehrt. Die steigende wirtschaftliche Entwicklung der neuen deutschen Kolonien erfordert geistig und technisch geschulte junge Männer. Nicht die Offiziere und Juristen, sondern die Pflanzer, Landwirte, Gärtner, Viehzüchter, Kaufleute werden auf die Dauer die Träger der eigentlichen Kolonie- und Kultivationsarbeit sein.

Der Artikel „Die Reform des höheren Schulwesens in Frankreich" bespricht ein neues Werk von Edmond Demolins, L'Education nouvelle. L'Ecole des Roches, worin der Verfasser seine Anschauungen über Erziehung und Unterricht entwickelt. Er hat mit Hilfe einiger hervorragender und reicher Männer eine Aktiengesellschaft zur Verwirklichung seines Schulideals gegründet; es ist

in der Normandie das Schloss und Gut Des Roches angekauft worden, und im Oktober 1899 wurde die Musterschule eröffnet.

Unter den neuen Büchern finden wir folgende besonders besprochen:

A. Huther, Grundzüge der psychologischen Erziehungslehre. Nebst einem Anhange über Charakterologie. Berlin, 1898. Rosenbaum & Hart, 169. S. 8°.

E. von Schenkendorff und Dr. F. A. Schmidt, Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. Bd. 7. Leipzig. Voigtländer. 266 S. 8°,

Kohlrausch und Marten, Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten für Lehrer, Vorturner und Schüler höherer Lehranstalten. Hannover, Meyer, 1898. 155 S. 8°.

Trapp und Pinzke, Das Bewegungsspiel. 6. Aufl. Langensalza, 1897. Beyer & Söhne. 202 S. 8°.

Revue de L'Instruction Publique en Belgique, Tome 42, no. 4 bringt unter den Comptes Rendus eine Besprechung des neu erschienenen Werkes von Ch. Letourneau — L'Evolution de l'education dans les diverses races humaines.— Un volume de la Bibliothèque anthropologique. 800 S. 8°.

Die Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Juliheft zeigt folgende neu erschienenen Bücher an:

Gotthold Klee, Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte. Für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. 3. Aufl. Berlin. Bondi, 1898. 176 S. 8°.

Selten hat ein für die Zwecke der höheren Schulen bestimmtes Lesebuch eine so wohlverdiente, freudige Anerkennung gefunden, wie die 1895 erschienene Litteraturgeschichte von Klee. Autoritäten der litterargeschichtlichen Forschung wie der Pädagogik stimmen darin überein, dass der Verfasser mit seltenem Geschick und Glück den Forderungen der Wissenschaft wie der Schule in gleicher Weise gerecht geworden ist.

Griechische Tragödien, übersetzt von U. v. Wilamowitz-Möllendorf. Ber. 1899. 1. Sophokles' Oedipus; 2. Euripides' Hippolitos; 3. Euripides' Der Mütter Bittgang; 4. Euripides' Herakles. 2. Aufl. C. Grosse.

II. Besprechungen.

Ethik als Grundwissenschaft der Paedagogik. Ein Lehr- und Handbuch von Direktor **Dr. M. Jahn.** Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung. 1899.

Seitdem Herbart als erste Hauptlehre seiner wissenschaftlichen Pädagogik den Grundsatz aufstellte: „Pädagogik als Wisschenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie (Ethik) und der Psychologie", haben sich die Pädagogen aller Richtungen bemüht, ihre Systeme mit den beiden Grundwissenschaften in Einklang zu bringen. Das Warum und Wozu beherrscht gegenwärtig die Arbeit eines jeden Lehrers, der es ernst mit seiner Erzieherthätigkeit nimmt. Das vorliegende Werk, das als Seitenstück zu einem von demselben Verfasser erschienenen Werke: die „Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik" dienen kann, ist aus diesem Gedanken herausgeschrieben. Entsprechend seiner Absicht, die Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik zu behandeln, hat der Verfasser es sich angelegen sein lassen, die ersten sittlichen Keime im kindlichen Gemüte aufzusuchen und deren Entwickelung weiter zu verfolgen. Er geht also nicht von sittlichen Begriffen, Ideen und Gesetzen aus, sondern diese sind ihm Resultate der Betrachtung und erscheinen dann nicht als die idealen Zielobjekte aller menschlichen Entwickelung, zu deren Erreichung eben die Hand des Erziehers fördernd oder hemmend eingreifen muss. Das Buch ist die Arbeit eines praktischen Schulmannes und darum auch vorzüglich für die Hand des Lehrers geeignet, dem das Studium desselben manche Anregung und manche Winke für die Behandlung der Kinder geben wird. M. G.

Dr. E. von Sallwuerk, Geh. Hofrat und Oberschulrat in Karlsruhe. **Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen.** 87 S. gr. 8°. Berlin 1898. R. Gaertners Verlagsbuchhandlung, Hermann Heyfelder, S.W. Schönebergerstr. 26.

Dem gehaltvollen Büchlein entnehmen wir nur zwei Punkte: Grammatik und

Bilder. Inbezug auf den Wert der Grammatik schreibt der Verfasser u. a.: „Wollte man die Sprache vergleichen mit einem breiten Strome, der, in ununterbrochener Bewegung dahinflutend, bald diese bald jene Welle an die Oberfläche treibt und so seine Wasser in jedem Augenblick wieder in andere Lagerungen bringt, so wäre die Grammatik nur das hohe Ufer desselben, das wohl einmal dieser oder jener Welle Gestalt geben kann und in der Regel selbst die Richtung seines Laufes bestimmt, aber von dem Reichtum und der Vielgestaltigkeit des ganzen Wasserspiegels nichts erführe und den Strom um keinen Tropfen ärmer oder reicher machte. Die Grammatik soll ja auch nicht den Sinn einer Rede verstehen lehren; sie soll nur die Form der Sprache beschreiben."

Ueber den Wert der Bilder im Sprachunterricht urteilt der Verfasser so: „Wenn wir unserem Sprachunterricht als erste Aufgabe die Ausbildung der sprachlichen Anschauung zuweisen, so möchten wir doch nicht, dass man ihn mit dem zusammenwürfe, was man heutzutae Anschauungsunterricht in der Methode der modernen Fremdsprachen heisst. Wir haben die innere Anschauung im Sinne, welche unser sprachliches Vermögen zustande bringt. Diese wird mit der räumlichen Anschauung in den ersten Elementen zusammenfallen, sich aber bald von ihr trennen. Daher können auch die Bilder im Sprachunterricht nur im allerersten Anfange Nutzen bringen. Sehr bald muss indessen an die Stelle des Bildes die reine sprachliche Vorstellung treten, nicht bloss deswegen, weil der Kreis dessen, was bildlich dargestellt werden kann, überhaupt ein beschränkter ist, sondern weil wir aus unserer sprachlichen Anschauung heraus sprechen, die dann die Vorstellung der Gegenstände unter Umständen in uns erwecken kann, während der Gebrauch der Bilder diesen Vorgang umkehrt und zuerst das Bild und dann die sprachliche Anschauung in Anspruch nimmt. Dass dieser Vorgang nicht natürlich ist und dass die Gewöhnung an denselben dem freien Gebrauch der fremden Sprache ein Hindernis bereiten würde, sagt die Erfahrung eines jeden, der eine fremde Sprache im fremden Lande gesprochen hat. Hier galt es, dem Gedankengange und der Bewegung in der sprachlichen Anschauung des Fremden zu folgen und dem entsprechend Bilder in sich zu erwecken; jede Erinnerung an ein anderes festes Bild würde sich störend zwischen die beiden Sprecher, zwischen die durch die Rede des Fremden beeinflusste sprachliche Anschauung und die ihr entsprechende Aeusserung gedrängt haben. Die Bilder haben also einen Vorteil für die Anfänge des Unterrichts. Aber wenn die Kinder heranwachsen, sollen sie die Kinderschuhe ausziehen. Diejenigen, die nach Bildern unterrichten, wissen, wie der Unterricht, der sich an dieses Mittel gewöhnt hat, nach einiger Zeit sein Interesse verliert und dass insbesondere das Lesen grosse Schwierigkeiten bereitet, welche der vergnügliche Anfang dieser Methode nicht erwarten liess." W. H. R.

„Deutscher Sprache Ehrenkranz. Was die Dichter unserer Muttersprache zu Liebe und zu Leide singen und sagen." Berlin. Verlag des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins. (F. Berggold).

1895 in der Herbstsitzung des Gesamtvorstandes des Allg. Deutschen Sprachvereins wurde von dem Gymnasiallehrer Dr. G. A. Saalfeld zuerst der Gedanke angeregt, die Aeusserungen der Dichter über unsere Muttersprache zu sammeln. 1896 hatte Dr. Saalfeld etwa 120 Gedichte zusammengebracht. Prof. Dr. Paul Pietsch vereinbarte dann folgenden Plan mit ihm: „Nicht eine Auswahl, sondern die Sammlung alles Hergehörigen ist das Ziel." Diese Sammlung hat jetzt Dr. Paul Pietsch herausgegeben. Der Text der Gedichte ist „in seiner ersten, ursprünglichen Gestalt, nicht in der Gestalt gegeben, die das Gedicht später durch den Dichter oder bei einer gewissen Volkstümlichkeit auch durch andere erhalten hat". In den „Erklärungen" wollte Dr. P. Pietsch „in knappster Fassung das für das Gesamtverständnis der einzelnen Gedichte notwendige darbieten, vor allem dem Leser durch Angabe von Geburts- und Todesjahr, Geburts- und Todesort der Dichter ihre zeitliche und örtliche Umwelt andeutend vergegenwärtigen; die Entstehungszeit und das Jahr des ersten Druckes sollen dann erstere Angaben in Beziehung auf das einzelne Gedicht ergänzen". Die Sammlung enthält über 200 Gedichte von 190 Dichtern. Von diesen sind sechs von Deutschamerikanern, und zwar von Färber, Goldschmidt, Lohmann, Mueller Theo., Mueller Wm. und Schmitt. Inbezug auf Jul. Goldschmidt irrt der Herausgeber der Sammlung. Das hübsche Gedicht „Pflegt die deutsche Sprache" ist nämlich kein „Spruch", sondern die erste Strophe des Gedichtes „An meine Kinder". Dann „rühren die Verse auch nicht von einem Deutschamerikaner her und wurden in eine Festrede eingeflochten, gehalten

bei Einweihung der Halle des Vereins Germania zu Medford, Wis, Ver. Staaten", sondern sie sind dem Werke „Gedichte von Friedrich Karl Castelhun", welches schon 1897 in zweiter Auflage erschienen ist, entnommen. W. H. R.

„**Die Oden und Exoden des Horaz** für Freunde klassischer Bildung, besonders für die Primaner unserer Gymnasien bearbeitet von **Prof. Dr. Hermann Menge**, Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Wittstock." Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung.

Der Wunsch, die Lektüre des Horaz für die ästhetische und sittliche Bildung der deutschen Jugend möglichst fruchtbar zu machen, hat den Herausgeber veranlasst, seine Oden in einer bisher noch von keiner Seite versuchten Weise zu bearbeiten. Dem lateinischen Texte jedes Gedichts ist eine genaue Inhaltsangabe oder Disposition desselben nebst orientierenden Bemerkungen vorausgeschickt, welche zum Verständnis und zu richtiger Auffassung des Gedichts uotwendig oder wünschenswert erscheinen. Nach dem lateinischen Texte folgt eine prosaische Uebersetzung, welche Genauigkeit mit Schönheit der Sprache zu vereinigen strebt, danach eine poetische Wiedergabe in moderner Form. Die 2. Aufl. dieses prachtvoll ausgestatteten Werkes hat dadurch eine wesentliche Erweiterung erhalten, dass den horazischen Liedern Uebertragungen in den antiken Metren beigegeben sind. W. H. R.

AMERICANA GERMANICA.

(MacMillan Co., New York.)

Americana Germanica ist eine vierteljährige Zeitschrift, die dem vergleichenden Studium der litterarischen, sprachlichen u. allgemeinen kulturhistorischen Beziehungen zwischen Deutschland und Amerika gewidmet ist. Redakteur ist Dr. Marion Dexter Learned, Professor der deutschen Abteilung an der Staatsuniversität von Pennsylvania. Dr. Learned, sowohl wie seine Mitarbeiter, von denen ich hier nur einige anführen will — Kuno Francke (Harvard), Adolf Gerber (Earlham College), Hatfield (Northwestern), Hewett (Cornell), Schmidt-Wartenberg (Chicago), Schoenfeld (Columbia), Calvin Thomas (Columbia), Brusewald (Giessen), Brandt (Berlin), Ludwig Geiger (Berlin), Jellinek (Wien), Koch (Breslau), Tille (Glasgow), u. a. — bürgen dafür, dass die Zeitschrift nur Gediegenes bringt. Ich werde in einem späteren Beitrage auf die bisherigen Veröffentlichungen zurückkommen und den Wert derselben darzulegen versuchen und will mich heute nur mit dem Inhalte des letzten Heftes — des ersten des dritten Jahrganges beschäftigen.

Ausser einer Bücherschau und einer äusserst wertvollen Inhaltsangabe anderer Zeitschriften die gleiche oder ähnliche Ziele verfolgen wie Americana Germanica, enthält dieses Heft vier gediegene Arbeiten: 1.) The Evolution of the Classical Walpurgisnight and the Scene in the Hades von Adolph Gerber. Gerber legt die Entstehung der Walpurgisnacht und ihre Stellung in Faust dar. 2.) Goethe. A reply to Professor Dowden's "The case against Goethe", von Chas. A. Eggert. Der Verfasser wendet sich in kraftvollen Beweisen gegen eine Schrift Dowden's, der Goethe von seiner Höhe herunterreissen will, ihn einen Plagiator nennt und unwert des Dichterruhms; 3.) A Low German Ballad, Commemorating the Siege of Goettingen in the 30 Years War, von Daniel B. Thumway, eine Arbeit, die vom Standpunkte der Sprachvergleichung und Entwicklung wertvoll ist; 4.) Hauptmanns „Die versunkene Glocke," von Martin Schütze. Ueber Hauptmanns herrliches Märchendrama habe ich schon soviele deutschländische Schriften und Schriftchen, die das „für" oder „wieder" in mehr oder mindergeistvoller Weise enthielten, gelesen, dass es für mich von Interesse war, auch einmal das Urteil eines Deutschamerikaners hierüber kennen zu lernen. Nun, ich muss gestehen, dass, wenn ich auch nicht in jedem Punkte mit der Auffassung Schützes übereinstimme, seine Arbeit jedenfalls zu den besten gehört, die über Hauptmanns „Versunkene Glocke" erschienen ist.

Ich empfehle „Americana Germanica" jedem, der sich für deutschländische und deutschamerikanische Kulturgeschichte und Litteratur interessiert, auf das wärmste. Auch die äussere Ausstattung ist lobenswert. Preis: $2.00 per Jahr.

LEO STERN.

Germania—a monthly magazine for the study of the German language and literature. **Arnold Werner-Spanhoofd, Paul E. Kunzer**, Editors.

Diese Zeitschrift, welche bereits 10 Jahre besteht, enthält: Advanced, Intermediate, Beginners' Courses, Fragen und Courses for business men. Die Sept.-Nr. enthält u. a. eine Plauderei, die kleine Novelle "Psyche" mit Bemerkungen und

Uebersetzungen, Synonyme, Word Drill von W. H. Rosenstengel, Fragen über Wilhelm Tell von Dr. Karl Belling, zwei Lesestücke mit Uebersetzungen, Anmerkungen, Uebungen u. s. w. Die Zeitschrift ist gut redigiert, billig ($1.00 das Jahr) und namentlich für Anfänger sehr wertvoll. Der Hauptredakteur (Arnold Werner-Spanhoofd) ist deutscher Lehrer an der Central High School in Washington. D. C.; er ist also mit den Bedürfnissen unserer Hochschullehrer und -schüler durchaus vertraut und sehr tüchtig in seinem Fache. W. H. R.

„Muret-Sanders encyklopaedisches Woerterbuch der englischen und deutschen Sprache. Mit Angabe der Aussprache nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt." Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung in Berlin.

Von diesem grossartig angelegten und vorzüglichen Wörterbuch liegt jetzt die erste Hälfte des zweiten Teiles (deutsch-englisch) vollständig vor. Sie enthält die Buchstaben A bis einschliesslich H und ist von Prof. Dr. Daniel Sanders, fortgeführt unter Mitwirkung von Cornelis Stoffel von Prof. Dr. Immanuel Schmidt bearbeitet worden. Die zweite Hälfte, die Buchstaben H bis Z, wird im Laufe der nächsten drei Jahre in Lieferungen erscheinen. Der erste Teil (englisch und deutsch) ist (in zwei Bänden) vollständig. W. H. R.

„Schrift- und Buchwesen in alter und neuer Zeit. Von **Prof. Dr. O. Weise.**" Leipzig, B. G. Teubner. Preis gebunden 1 Mark 15 Pf.

Der Verfasser der Schrift „Unsere Muttersprache" behandelt in diesem hübsch ausgestatteten Büchlein die Hauptsachen des Schrift- und Buchwesens. Den reichen Stoff bietet er in fliessender, leicht lesbarer Form. Eine grosse Anzahl trefflicher Illustrationen tragen dazu bei, das Verständnis der behandelten Gegenstände zu fördern und zu erleichtern. Das Inhaltsverzeichnis führt an: 1. Schrift- und Schreibwerkzeuge. a Schrift: Ihre Entstehung, Deutsche Schriftarten. b Schreibgerät: Beschreibestoffe, Schreibwerkzeuge, Farbstoffe zum Schreiben, Schreibstifte. c Anhang: Stenographie, Telegraphie. 2. Buchdruckereiwesen. 1. Druckverfahren im Altertum, Holztafeldruck, Typendruck, Verbreitung der Buchdruckerkunst, Kupfer- und Steindruck, Buchillustration. 3. Briefwesen. Die ältesten Briefe, Briefgeheimnis, Umfang der Korrespondenz, Inhalt der Briefe, Briefsprache, das Aeussere der Briefe. 4. Zeitung und Zeitschrift. Das römische Tageblatt, Vorläufer der modernen Zeitung, erste wirkliche Zeitung, Inhalt der ältesten Blätter, Einfluss der Revolutionen, Korrespondenzen, Drahtberichte, Telephonnachrichten, die Schattenseiten der Presse, Leserzahl der Zeitungen, deutsche und ausländische Blätter, Zeitschriften. 5. Inschriften. Morgenländische und abendländische (öffentliche, private, auf Gräbern, an Haus und Gerät). 6. Buchhandel. In Griechenland und Rom, Deutschland, Büchermessen, Bücherumsatz, Bücherverzeichnisse, Schriftverbote, Rechtsschutz der Verleger. 7. Bibliothekwesen. In Assyrien und Aegypten, in Griechenland und Rom. Deutsche Büchereien, Inhalt der Bibliotheken, Alter der Bücher und ihre Schicksale. Kataloge, Leihbibliotheken, Verzeichnisse guter Schriften, das Aeussere der Bücher.

Um den überaus reichen Inhalt des Werkchens in anderer Form zu zeigen, heben wir einige Punkte heraus. Die Schreibkunst ist sehr wahrscheinlich in der syrischen Landschaft ausgebildet worden. Den Phöniziern gebührt das grosse Verdienst, sie den Griechen übermittelt und durch ihre Bekanntschaft bei den Römern, Galliern, Germanen und den übrigen Völkern Europas angebracht zu haben. Die Römer und Deutschen haben Kleinigkeiten an derselben verändert. An Stelle der Runen traten in Deutschland Buchstabenformen, die teils aus der lateinischen Kursive (d. h. laufend, schräliegend), teils aus anderen im Interesse der Bequemlichkeit und Schnelligkeit erfolgten Umbildungen der alten Kapitalschrift (Hauptschrift, grosse Schrift) hervorgegangen waren, wobei die Zeichen zum Teil gekürzt und unter die Linie gezogen wurden. Im Laufe des 13 Jahrhunderts bildeten sich die Mönchsschrift und die gotische Schrift heraus. Im 16. Jahrh. übernahmen die Gelehrten die runden Zeichen (lateinische Schrift, Antiqua), die sich rasch über die westeuropäischen Länder ausbreitete. Die scharfkantigen Formen „scheinen der Eigenart unseres Volkes am meisten zu entsprechen. Denn das rauhere Wesen des Deutschen steht in schroffem Gegensatze zur französischenSchmiegsamkeit, und vielleicht in keinem anderen Lande giebt es so viele „eckige" Menschen als in dem unsrigen".

Schieferstifte und Bleifeder waren den klassischen Völkern unbekannt. „Um die Mitte des 17. Jahrh. lernte man den

Graphit als Schreibstoff kennen und schätzen, nannte aber die daraus verfertigten Geräte Bleistifte, als ob sie noch aus Blei beständen. Sie wurden zuerst in englischen Fabriken erzeugt und mit der jetzigen Holzumhüllung versehen; seit etwa 1680 erschienen sie auf deutschem Boden, und bald stellte man sie hier selbst her''.... Jetzt fabriziert Deutschland die meisten Graphitstifte unter allen Ländern der Erde.

Dem Bayern Franz Xaver Gabelsberger gelang es 1834 eine brauchbare, ganz eigenartige Schrift (Stenographie) zu erfinden. In England und Amerika weisen die Pitmannsche (1837), in Süddeutschland und Oesterreich-Ungarn das System Gabelsberger, in Norddeutschland das Stolzesche (1850) die meisten Anhänger auf.

Ein allgemeinerer Gebrauch des Telegraphen wurde erst möglich, als die beiden Göttinger Professoren Gauss und Weber 1833 einen leistungsfähigen elektrischen Fernschreiber verfertigten, der zuerst zwischen der Sternwarte und dem physikalischen Zimmer der Universität in Betrieb gesetzt wurde. Der Müchener Steinthal und der Engländer Morse verbesserten die Apparate. Das Telegraphennetz der Erde hat eine Länge von etwa 8 Mill. Km., ausschliesslich der etwa 3 Mill. Km. langen unterseeischen Kabel.

Die Zeitung verdankt ihren Ursprung dem berühmten römischen Staatsmanne Julius Cäsar (59 v. Chr.) Das römische Tageblatt ist sehr wahrscheinlich bis 330 veröffentlicht worden. Die erste „Zeitung" Deutschlands ist 1505 zu Augsburg gedruckt worden. Die erste wöchentlich erscheinende Zeitung trat bald nach dem Jahre 1600 ins Leben. 1898 erschienen etwa 8000 Zeitungen und Zeitschriften in Deutschland. Vom Berliner Postzeitungsamt werden jährlich 230 Mill. Exemplare in die Welt gesandt.

Der Umsatz des deutschen Buchhandels ist sehr gross. Schillers Wilhelm Tell hat in der Reklamschen Ausgabe allein schon einen Absatz von 619,000 Stück gehabt, Goethes Hermann und Dorothea einen solchen von 490,000, der erste Teil des Faust 290,000. W. H. R.

Ein amerikanischer Diogenes von **Karl Knortz**, Evansville(Ind.). Hamburg, A.-G. (vormals J. F. Richter), 1899. Unter obigem Titel bringt Heft 319 der von Rud. Virchow und Fr. von Holtzendorff begründeten Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge eine Lebensbeschreibung des durch seine philosophischen und naturwissenschaftlichen Schriften bekannten Henry David Thornau. Derselbe galt infolge seines Hanges zur Einsamkeit, sowie infolge seiner Verachtung der Menschen und jeglichen Lebensgenusses zum wenigsten als Sonderling, und der Verfasser erwirbt sich durch sein interessantes Schriftchen das Verdienst, den Namen Thornaus vor der Welt zu rechtfertigen, indem er uns die guten Eigenschaften desselben, seinen Idealismus, seine rege Teilnahme an allen sozialen Fragen und seine Liebe zur Natur schildert.

M. G.

H. O. R. Siefert, Choice Songs for Soprano, Alto and Bass. (Butler, Sheldon and Co., Chicago).

Unter obigem Titel hat Herr Siefert, Superintendent des öffentlichen Schulwesens in Milwaukee, ein Werkchen geliefert, das wie ein glänzender Stern unter dem Wust von Liedersammlungen, mit denen unsere Schulen überfüllt sind, hervorstrahlt. Unabhängig von irgend einem System des Gesangunterrichts, hat diese Sammlung den Zweck, an der Hand musikalisch wertvoller Gesänge, in dem Schüler Lust und Liebe für den Gesang, sowie Interesse und Geschmack an guter Musik zu wecken. Die Auswahl der Gesänge ist mit der grössten Sorgfalt und Umsicht geschehen und zeugt sowohl von grosser Kentnis der einschlägigen Litteratur als auch von grossem schulmeisterlichen Verständnisse. Dabei zeichnet sich die Sammlung durch grosse Vielseitigkeit aus. 104 verschiedene Dichter (darunter 33 unbekannte) und 98 Komponisten (darunter 29 unbekannte) sind in ihr vertreten. Aber mit grosser Genugthuung muss es uns erfüllen, dass unter den 131 Gesängen 105 deutsche Volkslieder oder Lieder deutscher Komponisten sich befinden.

Das Büchlein ist ursprünglich für die oberen Grade der öffentlichen Schulen bestimmt, und die Lieder sind darum dreistimmig, für Sopran, Alt und Bass arrangiert. Doch wird die Sammlung auch für den Gesangsunterricht in den Hochschulen, in denen es gewöhnlich mit dem Tenor schlecht bestellt ist, eine willkommene Gabe sein. Entsprechend ihrer Bestimmung sind die Lieder zum grössten Teil einfach harmonisiert, doch hat der Verfasser, der die Arrangements sämtlich allein vorgenommen hat, pietätvoll den ursprünglichen Charakter der Kompositionen zu wahren gewusst. Dieselbe

Sorgfalt zeigt sich auch in den Texten. Die Uebersetzungen deutscher Texte sind gute, und da, wo es an solchen fehlte, hat der Verfasser es vorzüglich verstanden, solche Texte den Gesängen unterzulegen, die der Stimmung derselben angepasst sind. M. G.

Blaetter fuer Haus- und Kirchenmusik, herausgegeben von **Prof. Ernst Rabich.** Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza. Dritter Jahrgang, Heft VIII (August). Preis des Jahrganges (12 Hefte @ 16 Seiten Text und 8 Seiten Musikbeilagen) 6 M, des halben Jahrganges 3 M.

Eine wesentliche Bereicherung findet die Hausmusik durch die 8 Seiten umfassende Musikbeilage des vorliegenden 8. Heftes, welche eine Triosonate von Tartini enthält, die, ursprünglich für 2 Violinen und Bass geschrieben, von Dr. Hugo Riemann für 2 Violinen und Klavier (Basso ad libitum) bearbeitet worden ist. Auch der textliche Teil steht wieder auf der bekannten Höhe: Dr. Arthur Seidl bringt seine inhaltreichen Erinnerungen an Hausegger zu Ende, Prof. Dr. Thierfelder interessiert lebhaft durch seinen Aufsatz: „Zur Geschichte der Liturgie seit Gregor I. bis auf die Gegenwart" namentlich durch seine Behandlung der Psalmtöne, Dr. Karl Storck schliesst seinen Artikel „Zu Hektor Berlioz' Verständnis" an zwei kürzlich erschiene Bücher von Ritter und Legouvé an und versucht, in des grossen Künstlers Leben den Schlüssel für seine Werke zu finden. — Ganz selbständige Urteile finden Schmid und Webers Euryanthe durch Rud. Fiege. Die "Monatliche Rundschau" bringt unter anderem einen ausführlichen Bericht über die Versammlung des deutschen Kirchengesangvereins in Strassburg. Eine Novitätenschau und ein allgemein interessierender Briefkasten des Herausgebers beschliessen den reichen Inhalt des schön ausgestatteten Heftes. —

III. Eingesandte Bücher und Zeitschriften.

Die Redaktion behält sich die Besprechung der angeführten Werke vor.

Arnold Werner-Spanhoofd, Lehrbuch der deutschen Sprache (Boston, D. C. Heath & Co.).

J. Keller, Schreib- und Lesefibel (S. Zickel, New York).

Chas. F. Kroeh, Living Method for Learning How to Think German (im Selbstverlage).

Hermann J. Schmitz und J. Adolph Schmitz, The Elements of German Language. (Butler, Sheldon & Co., New York,)

Jakob P. Loesberg, Sprache und Gespräch, German Reader founded on the Natural Method (The Morse Co., New York).

Albertine Kase, Kleine Anfänge. Ein Buch für kleine Leute. (W. R. Jenkins, New York.)

Wilhelm Rippe. Des Kindes erstes Buch. (W. R. Jenkins, New York.)

Karl Seligmann, Altes und Neues. A German Reader for Young Beginners (Ginn & Co., Boston).

Robert Nix, Erstes deutsches Schulbuch (D. C. Heath & Co., Boston).

Solomon Deutsch's Drillmaster in German (W. R. Jenkins, New York).

U. Jos. Beiley, Der praktische Deutsche (Second Edition, Revised, W. R. Jenkins, New York).

W. H. Carruth, Auswahl aus Luthers deutschen Schriften (Ginn & Co., Boston).

John Scholte Nollen, Prinz Friedrich von Homburg (Ginn & Co., Boston).

Chas. F. Cutting, A Glance at the Difficulties of German Grammar (W. R. Jenkins, New York).

Wilhelm Bernhardt, A Course in German Composition, Conversation and Grammar Review (Ginn & Co., Boston).

J. N. Hunt and H. J. Gourley, The Modern Spelling Book (Butler, Sheldon & Co., New York).

Theodor Eben's Sprachmeister, Handbuch der englischen Sprache für den Schul- und Selbstunterricht (S. Zickel, New York).

John G. Thompson and Thomas E. Thompson, New Century Readers for Childhood Days (The Morse Co., New York).

George M. Lane. A Latin Grammar for Schools and Colleges (Harper & Brothers, New York).

Emerson E. White. The Elements of Pedagogy (American Book Co., New York).

Karl Knortz, Kindeskunde und häusliche Erziehung (Altenburg, Alfred Tittel).

Ruric N. Roark, Psychology in Education (American Book Co., New York).

Reuben Post Halleck, Psychology and Psychic Culture (American Book Co., New York).

Ruric N. Roark, Method in Education (Am. Book Co., New York).

Emerson E. White, School Management (Am. Book Co., New York).

Georg Liebe, Der Soldat in der deutschen Vergangenheit (Eugen Diederichs, Leipzig).

J. Keller, Grundsätze der Sittenlehre (S. Zickel, New York).

Catharina Aiken, Methods of Mind Training (Harper & Brothers, New York).

Monographs of Artists (Lemcke & Buechner, New York).

Flügel, Schmidt, Tanger, Wörterbuch der Deutschen und Englischen Sprache, 2 Bände, Deutsch-Englisch und Englisch-Deutsch (Lemcke & Buechner, New York).

Charles F. Dole, The Young Citizen (D. C. Heath & Co., Boston).

George Eliot's Silas Marner The Weaver of Raveloe, with Introduction by George Armstrong Wanchope (D. C. Heath & Co., New York).

Druckfehler.

Seite 13, Zeile 9, muss es heissen „*conservatism*" anstatt „conversation."

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang I. Januar 1900. Heft 2.

Für die zahlreichen ermutigenden Zuschriften, die uns nach dem Erscheinen der ersten Nummer der Pädagogischen Monatshefte zugingen, sagen wir hiermit unsern herzlichsten Dank. Indem wir hoffen, dass die nun vorliegende zweite Nummer gleichen Anklang bei ihren Lesern finden möge, ersuchen wir diejenigen, welche unserm Unternehmen sympathisch gegenüberstehen und es ihrer Unterstützung für wert halten, dies nunmehr durch Einsendung ihres Abonnements sowie durch Verbreitung des Blattes in ihren Kreisen zu bekunden.

Die Verlagsfirma und Redaktion.

Das Formular eines Bestellscheines ist zur gefälligen Benutzung dieser Nummer beigefügt.

Goethes Vermächtnis an Amerika.

Von *Professor D. Kuno Francke.*

Rede gehalten bei den Goethe-Gedenkfeiern zu Cleveland und New York.

Schluss.

II.

Goethe ist nicht nur ein Vertreter geistiger Freiheit, er ist auch, und in einem noch eigentümlicheren und umfassenderen Sinne, ein Vertreter geistiger B i l d u n g.

Was ist Bildung? Besteht sie in der Verfeinerung der Sinne, der Steigerung der Bedürfnisse, der Vervollkommnung unserer Fertigkeiten, der Ansammlung von Kenntnissen, der Erweiterung des Gesichtskreises? Alles dieses trägt mit dazu bei, Bildung hervorzurufen, aber es i s t nicht Bildung. Bildung hat nur derjenige, der seine durch alle diese Dinge befreite und gesteigerte Persönlichkeit dem Dienst und dem Wohle der Gesamtheit unterwirft. Das Streben nach wahrer Bildung enthält also sowohl eine demokratische als eine aristokratische Tendenz. Es ist aristokratisch; denn es geht darauf aus, den geistig am höchsten Stehenden, den am besten Geschulten, den am vollkommensten Entwickelten diejenige Stellung im öffentlichen Leben zu sichern, die ihnen gebührt. Es ist demokratisch; denn es ist an keine Klasse und keinen Rang gebunden, und es erweckt gerade in dem am höchsten Stehenden das deutlichste Gefühl öffentlicher Verantwortlichkeit.

Täusche ich mich nicht, so ist dies die Auffassung von Bildung, die unter den besten Vertretern amerikanischer Zivilisation mehr und mehr die herrschende wird. Allerdings giebt es ja auf unsern Universitäten und in den unter ihrem Einfluss stehenden Gesellschaftskreisen immer noch Leute, welche meinen, dass die Bildung abhänge von der Kenntnis gewisser Zauberformeln wie der Verben auf mi oder des absoluten Ablativs oder des Pythagoräischen Lehrsatzes. Aber es scheint doch, als wenn die Herrschaft solcher Zauberformeln hierzulande, selbst in jenen Kreisen, ihrem Ende nahe sei; es scheint doch, als wenn die Zeit nicht mehr fern sei, wo die Ueberzeugung allgemein geworden sein wird, dass j e d e Art von Wissen und j e d e Art von Fertigkeit zu echter Bildung führen kann, wenn dieses Wissen und diese Fertigkeit gründlich erworben und so angewendet werden, dass das Gemeinwesen dadurch gefördert wird.

Dass nun Goethes Auffassung der Bildung durchaus mit den oben dargelegten Ansichten übereinstimmt, ist ganz unzweifelhaft. Man hat häufig Anstoss genommen an der plötzlichen Wendung vom klassisch

Erhabenen zu der praktischen Wirklichkeit, die sich am Ende von Fausts Laufbahn vollzieht. Für mich liegt in dieser Wendung einer der schönsten Beweise für die grandiose Weitherzigkeit von Goethes Bildungsidealen. Faust ist durch die Welt in all ihrer Breite und Weite hindurchgeschritten, er hat das höchste Glück genossen, das tiefste Weh gefühlt, er hat den Glanz eines Kaiserhofes und die Intriguen des Staatslebens kennen gelernt, er hat die phantastisch grotesken Figuren mittelalterlicher Volksüberlieferung und die schönheitsvollen Gestalten griechischer Heldensage an sich vorüberziehen lassen, sein Streben nach vollendetem Menschentum hat so immer volleren und reicheren Inhalt gewonnen — und wie bringt er nun dieses Streben zum Abschluss? worin findet er endliche und dauernde Befriedigung? Darin, dass er all sein Wissen und Können, all seine Anschauung und Erfahrung in den Dienst des allgemeinen Bedürfnisses stellt, darin, dass er, „auf freiem Grund mit freiem Volke" stehend, Schulter an Schulter mit seinen Brüdern in täglich erneuter Arbeit der Natur ihre Gaben abringt. Ist dies nicht eine glänzende Verherrlichung des Prinzipes, dass es in der Bildung nicht auf das Was, sondern auf das Wie ankommt, dass es sich bei ihr nicht um eine gewisse Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern um die Gesinnung handelt, in der diese Kenntnisse und Fertigkeiten verwertet werden? Ist es nicht ein leuchtendes Symbol der Notwendigkeit der Unterwerfung des Einzelnen, selbst des am höchsten entwickelten Einzelnen, unter das allgemeine Wohl? Ist es nicht eine poetische Vorwegnahme des Ideales, um das unser ganzes Zeitalter kämpft, und von dessen Verwirklichung die Zukunft des amerikanischen Staates abhängt: der Versöhnung und Verschmelzung geistiger Aristokratie mit demokratischer Organisation der Gesellschaft?

Drei praktische Folgerungen, die sich aus dieser Unterwerfung des Einzelnen unter die Gesamtheit ziehen lassen, und die schon von Goethe selbst gezogen worden sind, scheinen mir von ganz besonderer Wichtigkeit für das amerikanische Leben.

Zunächst die Notwendigkeit der Selbstbeschränkung, wenn der Einzelne wirklich etwas für die Gesamtheit leisten will. Ueber diesen Punkt hat Goethe sich in einer Weise ausgesprochen, die denen unter uns, die von der Pflege des Spezialistentums keine Verengung, sondern Vertiefung der Bildung erwarten, eine willkommene Botschaft sein wird. „Vielseitigkeit," sagt Goethe, „bereitet eigentlich nur das Element vor, worin der Einseitige wirken kann. Jetzt ist die Zeit der Einseitigkeiten; wohl dem, der es begreift, für sich und andere in diesem Sinne wirkt. Uebe dich zum tüchtigen Violinisten und sei versichert, der Kapellmeister wird dir deinen Platz im Orchester mit Gunst anweisen. Mache ein Organ aus dir und erwarte, was für eine Stelle dir die Menschheit im allgemeinen Leben zugestehen werde. Sich auf ein Handwerk zu beschränken, ist das beste. Für den geringsten Kopf wird

es immer ein Handwerk, für den bessern eine Kunst; und der beste, wenn er eins thut, thut er alles, oder, um weniger paradox zu sein, in dem einen, was er recht thut, sieht er das Gleichnis von allem, was recht gethan wird."

Solche Worte von Goethe, dem universalsten der Menschen, sollten, denke ich, die Verkleinerer modernen Spezialistentums zum Schweigen bringen. Eine kräftigere Verdammung des pädagogischen Dilettantismus, der die Methode aller Disziplinen und die realen Grundlagen keiner einzigen zu erkennen unternimmt, kann wohl nicht gedacht werden.

Zweitens die Notwendigkeit einer ehrfürchtigen Haltung gegenüber dem grossen Ganzen, von dem der Einzelne nur ein winziger Teil ist. Auch hierüber hat Goethe Worte gesprochen, die wohl dazu angethan sind, gewisse Schäden des durch übertriebenes Selbstbewusstsein zerstückelten amerikanischen Lebens zu berichtigen. „Nicht das macht frei," sagt er u. a., „dass wir nichts über uns anerkennen wollen, sondern eben, dass wir etwas verehren, das über uns ist; denn indem wir es verehren, heben wir uns zu ihm hinauf und legen durch unsere Anerkennung an den Tag, dass wir selber das Höhere in uns tragen und wert sind, seinesgleichen zu sein." Und wiederum: ist Goethes ganzes Leben Beweis, dass dies nicht nur Worte sind, sondern Ausdruck einer Ueberzeugung, die seine eigene sittliche Haltung im Kleinen wie im Grossen unausgesetzt bestimmt und geregelt hat.

Endlich die Gewissheit, dass dieses ehrfürchtige Gefühl gegenüber dem grösseren Ganzen, von dem jeder von uns einen Teil ausmacht, die beste Grundlage bildet für echten Lebensgenuss. Die Freudlosigkeit des amerikanischen Lebens hat doch wohl vor allem ihren Grund in dem Mangel dieses Gefühls. Wir hasten und jagen nach einem unbekannten, in weiter Ferne schwebenden Glück, und stampfen in dieser blinden Jagd die Blumen, die rings um uns her aus dem Boden spriessen, in den Staub. Nach Titanenart türmen wir den Pelion auf den Ossa, und vergessen darüber, dass göttliche Freude nur auf dem von Alters her in ruhiger Majestät dastehenden Olympus thront. Wie anders Goethe!

Welcher Dichter oder welcher Mensch hat die Wonne des Daseins in volleren Zügen genossen als Goethe? Nicht als ob er sich vor der Nachtseite des Lebens verschlossen, als wenn er die geheimen Schmerzen nicht gekannt hätte, die unter der Oberfläche des Glückes auf ihr Opfer lauern. In einer Anwandlung von Unmut hat er ja einmal erklärt, im Grunde sei sein Leben nichts als Mühe und Arbeit gewesen, das ewige Wälzen eines Steines, der immer von neuem gehoben sein wollte, und in den 75 Jahren, auf die er jetzt zurückblicke, habe er keine vier Wochen eigentliches Behagen gehabt. Aber gerade dieser Ausspruch zeigt die unendliche Genussfähigkeit des Mannes, die unendliche Fülle seines von echter Ehrfurcht befruchteten Gemüts. Denn trotz dieser unerfüllten Sehnsucht, trotz dieses immer gegenwärtigen Bewusstseins von dem

Stückwerk menschlicher Thätigkeit, hat er sich die Lebensfreude nicht rauben lassen, hat er sich nicht hineinziehen lassen in die hoffnungslose Stimmung, die den Fluch des modernen Lebens ausmacht, die Stimmung, die Faust in den Worten ausspricht:

> Die uns das Leben gaben, herrliche Gefühle,
> Erstarren in dem irdischen Gewühle.

Goethes Gefühl ist in dem irdischen Gewühle nicht erstarrt. Bis zum letzten Augenblick hat er sich die Fähigkeit bewahrt, sich mit ganzer Seele in jeden auch noch so unscheinbaren Gegenstand zu versenken, aus jedem auch noch so flüchtigen Momente Genuss des Daseins zu schöpfen. Hierin ist der Dichter des „Werther" nicht verschieden von dem Verfasser der „Wanderjahre"; und wenn der zwanzigjährige Jüngling seinen Franz sprechen lässt: „Ich fühl', was den Dichter macht, ein volles, ganz von einer Empfindung volles Herz", so konnte der 82-jährige Greis wenige Wochen vor seinem Tode noch schreiben: „Ich bin nun für mich an die Grenze gelangt, dergestalt, dass ich da anfange zu glauben, wo andere verzweifeln, und zwar diejenigen, die vom Erkennen zu viel verlangen und darüber die grössten Schätze der Menschheit für nichts achten. So wird man aus dem Ganzen ins Einzelne und aus dem Einzelnen ins Ganze getrieben, man mag wollen oder nicht."

Ich schliesse mit der Wiedergabe einer Episode aus den deutschen Freiheitskriegen, die uns einen Begriff davon giebt, wie die Gestalt Goethes den Jünglingen, die damals ins Feld zogen, um ihr Leben für die Existenz Deutschlands einzusetzen, vor der Seele stand. Es ist die Schilderung eines Erlebnisses, welches einer Abteilung der Lützow'schen Freischärler am Beginne des Feldzuges von 1813 kurz vor ihrem Ausrücken von Meissen begegnete, und welches unmittelbar nachher von einem dieser jungen Krieger selbst, Fr. Foerster, dem Freunde Theodor Körners, aufgezeichnet wurde. „Wir hatten eben," so berichtet Foerster, „unsern Morgengesang vor dem Gasthofe, in welchem unser Feldwebel in Quartier lag, beendigt, als ich einen Mann in eine Extrapost einsteigen sah, dessen Züge mir bekannt schienen. Kaum traute ich meinen Augen, als ich sah, dass es Goethe war. Als ich aber seinen kleinen Sekretär, Freund John, an den Wagen treten sah, war ich meiner Sache gewiss und teilte die herrliche Entdeckung sogleich meinen Kameraden mit. Mit militärischem Anstande einer Ordonnanz trat ich nun an den Wagen heran und sagte: „Ew. Exzellenz melde, dass eine Abteilung der preussischen Freischar der schwarzen Jäger auf dem Durchmarsch nach Leipzig vor Ihrem Quartier aufmarschiert ist und Ew. Exzellenz die Honneurs zu machen wünscht." Der Feldwebel kommandierte: ‚Präsentiert das Gewehr!' und ich rief: „Der Dichter aller Dichter, Goethe, lebe hoch!" Mit Hurrah und Hörnerklang stimmte die ganze Kompagnie ein. Er fasste mit der Haltung eines Generals an seine Mütze und nickte freund-

lich. Nun trat ich noch einmal zu ihm heran und sagte: „Es hilft Ew. Exzellenz das Inkognito nicht, die schwarzen Jäger haben scharfe Augen, und bei unserm ersten Ausmarsch Goethe zu begegnen, war ein zu günstiges Zeichen, als dass wir es sollten unbeachtet vorüberlassen. Wir bitten um Ihren Waffensegen!“ — „Von Herzen gern,“ sagte er. Ich reichte ihm Büchse und Hirschfänger, er legte seine Hand darauf und sprach: „Zieht mit Gott, und alles Gute sei Eurem frischen, deutschen Mute gegönnt!“ Während wir ihm ein nochmaliges Lebehoch riefen, fuhr er grüssend an uns vorüber.“

Für uns Amerikaner hat diese Episode aus dem „heiligen Kriege“ der Deutschen mehr als ein bloss historisches Interesse. Auch wir sind in einem heiligen Kriege begriffen, auch wir kämpfen für die höchsten Ideale des Lebens, wir kämpfen für die Freiheit und die Bildung unseres Volkes. Auch wir bitten den grossen Mann, in dessen Namen wir hier versammelt sind, um seinen Waffensegen.

Ueber Natürliche Methoden beim Lehren neuer Sprachen.

Von Jean Hepp (Hathaway-Brown School, Cleveland, O.)

Vortrag, gehalten vor dem 29. Deutscham. Lehrertag in Cleveland, O. am 6. Juli, 1899.

Es ist mir vom Komitee des 29. Deutscham. Lehrertages die ehrenvolle Aufforderung zu teil geworden, vor dieser auserwählten Versammlung einen Vortrag über die sogenannte natürliche Methode beim Lehren moderner Sprachen zu halten. Der mir gelassene Spielraum war so unendlich gross, dass in Anbetracht des beschränkten Zeitraumes mir eine Konzentration des Vortrages auf einige, wenige, gerade in unserer Zeit im Vordergrunde des Interesses stehende Punkte aus diesem Gebiete geraten schien. In dem begrenzten Rahmen eines einzigen Vortrages ein abschliessendes Bild von dem Wesen, der Bedeutung, dem Wert und Unwert der natürlichen Methode zu geben, ist ebenso unmöglich, wie das zuweilen von sonst ganz verständigen Leuten an uns gestellte Ansinnen, ihnen in 30—40 Unterrichtsstunden die deutsche oder die französische Sprache beizubringen. Ich werde mich daher darauf beschränken müssen, von der Bedeutung der modernen Sprachen in unseren Schulen ausgehend, die markantesten Unterschiede der natürlichen Methode von der bisher gebräuchlichen, „klassischen Methode" zu beleuchten und sie einer Probe zu unterwerfen, in wiefern sie in öffentlichen Schulen und Universitäten Anwendung finden kann. Daran anschliessen sollte sich logischer Weise die Frage: „Wie sollen wir moderne Sprachen lehren?" Der Versuch der Beantwortung derselben würde jedoch den engen Rahmen dieses Vortrages völlig sprengen, und sie werden mir daher erlauben müssen, dieselbe offen zu lassen; für diejenigen aber, die gerne auf alles Antwort haben wollen, und solche Leute soll es ja geben, möchte ich noch eins hinzufügen: ich stehe vor Ihnen heute nicht als Lehrer vor seiner Klasse, oder als Verkünder oder Vertreter einer neuen Idee oder Methode vor der Schule des Lebens; das sind Menschen, von denen man im allgemeinen annimmt, dass sie die richtige Antwort auf ihre Frage wissen, oder zum wenigsten davon überzeugt sind, dass sie eine wissen; ich stehe vor Ihnen nur als „Kritisch-Forschender" und solchem ist es gestattet mit einem Fragezeichen ganz oder teilweise zu schliessen. Was meine Ausführungen anbetrifft, so möchte ich mich willig den 3 Prinzipien unterordnen, unter denen, nach Ansicht aller derjenigen, welche so oft Vorträge erdulden müssen, jeder Vortrag gehalten werden sollte: 1. Habe etwas zu sagen; 2. Sage es; 3. Höre auf!— — — —

Wer sich selbst nur wenig mit der Geschichte des Unterrichts der modernen Sprachen beschäftigt hat, muss staunen über den Fortschritt und die Entwickelung dieses Studiums während der letzten Jahrzehnte in fast allen civilisierten Ländern. Mit Recht ist die thätige Rührigkeit auf diesem Gebiete mit der Wiedergeburt der klassischen Studien im 16. Jahrhundert verglichen worden, und manche Parallele könnte mit Vorteil zwischen jener und dieser Zeit gezogen werden. — Nach meiner Ansicht waren es zwei Gründe, die lange jeden Fortschritt hemmten. Zunächst wurde die Bedeutung der neueren Sprachen als Mittel der Erziehung und geistigen Disziplin, als mächtiger Faktor für eine höhere Erziehung zum Teil bedeutend unterschätzt, zum Teil ganz abgeleugnet. Das klassische Dogma hielt alle Anbeter des allein selig machenden philologischen Glaubens in den Polypenarmen des Lateinischen und Griechischen umfangen. Noch im Jahre 1887 findet es Prof. A. M. Elliott*) von der John Hopkins University notwendig, Stellung zu nehmen gegen Prof. Josiah P. Cooke von Harvard, der versichern wollte, dass nach seiner Ansicht, „als Mittel der Kultur, die deutsche Litteratur mit der Griechischen, oder was noch schlimmer sei, die französische mit der lateinischen zu vergleichen, einem Aufgeben des wahren Geistes litterarischer Erziehung gleichkäme"; — oder gegen die Aeusserungen einer zeitgenössischen Fachschrift, welche alle Kontroversen dieser Art „als Beweis von unentschuldbarer Ignoranz" stempelte und in klassischer Heiligkeit hinzufügte: „Und für die Philologie, da ist das einzige Fundament Griechisch und Latein — und zwar Griechisch mehr als Latein."

Kein Wunder, dass bei diesem Geiste die Schüler auf die modernen Sprachen herabsahen als etwas für die Ausbildung ihrer geistigen Fähigkeiten Nutzloses, das zwar gelernt, aber so schnell wie möglich über Bord geworfen werden musste, — oder vom Utilitätsstandpunkt aus, da, um mit einem früheren Präsidenten vom Yale College zu sprechen. „sie (die anderen Sprachen nämlich) allgemein anerkannt sind als unumgängliche Bedingungen für professionellen oder geschäftlichen Erfolg, oder als Beweis einer guten Erziehung." (They are distinctly recognized as essential conditions of professional and business success, or accomplishments of gentlemanly culture.)

Glücklicherweise haben sich solche, früher allgemein verbreiteten Ansichten bei unseren leitenden Pädagogen ganz bedeutend geändert. Das Utilitätsprinzip schwindet mehr und mehr als Hauptmotiv aus den Universitäten, und stetig mehren sich die Anhänger jener Idee, die in den neueren Sprachen ein unersetzliches Mittel der Erziehung im weitesten Sinne und der geistigen Entwickelung sehen. Ich werde auf diesen Punkt noch einmal zurückkommen müssen, wenn ich die Anwendung der neuen Methode in unseren Schulen bespreche.

Ein zweiter Grund, weshalb, besonders in Amerika, den modernen

---

* In einem Vortrage gehalten vor der "Modern Language Association of Amerika".

Sprachen die ihr gebührende Stellung in den Schulen und Universitäten so lange versagt worden ist, war der Mangel an geeigneten Lehrkräften. Die Ansicht war früher allgemein und ist jetzt leider immer noch genug verbreitet, dass irgend jemand die neueren Sprachen lehren kann. So wurden selbst in höheren Schulen der Unterricht dieser Fächer vielfach Leuten anvertraut, die ihrer Aufgabe absolut nicht gewachsen waren. Junge Leute, die nach Absolvierung des "College" einige Monate in Europa zugebracht hatten, eingewanderte Fremde, deren einziges philologisches Verdienst darin bestand, ihre Muttersprache fliessend zu sprechen, wurden oft berufen, verantwortliche Lehrstellen zu füllen. Es ist leicht erklärlich, dass unter solchen Umständen die Schüler mit Verachtung auf das Studium herabsahen, in dem es ja so leicht war, Meister zu werden, und dass selbst der denkende, gewissenhafte Schüler sich ganz falsche Vorstellungen von seinen Kenntnissen machte, sich als Beherrscher mehrerer Sprachen fühlte, wo ihm die Grundbegriffe echter sprachwissenschaftlicher Bildung fehlten.

Auch in dieser Hinsicht ist ein bedeutender Fortschritt zu verzeichnen. Die Notwendigkeit speziell ausgebildeter Lehrer auch in diesem Studium ist mehr und mehr anerkannt worden; die Folge war, dass ernstliche Versuche gemacht wurden, fehlerhafte Methoden zu beseitigen, und hiermit stieg die Erkenntnis für die Notwendigkeit eines ernsten, historischen, wissenschaftlichen Studiums dieser Sprachen, sowohl wie die Achtung für den Wert des Studiums selbst.

Während nun diese Evolution inbezug auf das „Warum?" auf dem Gebiete der Sprachwissenschaften vor sich ging, ruhte die Frage nach dem „Wie?" keineswegs. Unzählige Methoden tauchten auf, ältere wurden umgewandelt, neuere dem alten System angepasst, bis schliesslich ein radikaler Schlachtruf aus dem Lager der Neuerer aufstieg, der in den verschiedensten Tonarten variiert wurde, und der hiess: „Natürliche Methode". Wir wollen ein wenig näher auf dieselbe eingehen.

Es hat wohl schon immer, besonders aber nach Pestalozzi, Sprachlehrer gegeben, die sich gelegentlich des Anschauungsunterrichtes beim Lehren der Sprachen bedient haben; aber „das Verdienst, die sogenannte natürliche Methode „entdeckt" zu haben, gebührt Gottlieb Heness etwa in demselben Sinne, als die Entdeckung Amerikas eher Christoph Columbus als den Norwegern zugeschrieben wird.*) Im Jahre 1865, während Heness einem Freunde die Vorteile des Anschauungsunterrichts auseinandersetzte, wie er in Süddeutschland angewendet wurde, um den Kindern zu helfen, ihren Dialekt zu verlieren und ihre Sprachweise zu verbessern, kam ihm der Gedanke, dass dieses Hilfsmittel auch angewendet werden könne, um die deutsche oder andere neuere Sprachen zu lehren. Ein halbes Jahr darauf verpflichtete er sich, die Söhne von mehreren Professoren von der Yale University so zu lehren, dass sie nach Ablauf eines Schul-

* Vergl. Prof. C. F. Kroeh, Stevens Institute of Technology.

jahres von 48 Wochen, mit 4stündlichem, täglichem Unterricht an 5 Tagen der Woche, fliessend deutsch sprechen würden. Darin hatte er solchen Erfolg, dass er eine Schule gründete, den Dr. L. Sauveur in seine Methode einweihte und ihn dann als Assistenten für die französische Sprache anstellte. Durch die Publikationen des Dr. Sauveur und anderer Lehrer, sowie durch zahlreiche Privat- und Sommerschulen ist dann diese Methode überall bekannt geworden.

Sie besteht im Wesentlichen darin, dass nur die zu lernende fremde Sprache im Schulzimmer gesprochen wird. Der Lehrer fängt an mit einigen Wörtern und kurzen Sätzen über einzelne sichtbare Gegenstände im Zimmer, und zwar in solcher Weise, dass der Schüler nicht umhin kann, ihn zu verstehen. Der Lehrer zeigt z. B. im Deutschen auf den Tisch und sagt: „Das ist der Tisch", dann zeigt er auf einen Stuhl und sagt: „Das ist der Stuhl" u. s. w., bis ein kleiner Wörterschatz aus dem Gebiet der 3 grammatischen Geschlechter gründlich bekannt ist; davon ausgehend bespricht er ihre Farbe, Ausdehnung, Lage u. a., geht verschiedene Evolutionen des täglichen Lebens durch, immer darauf acht gebend, dass seine Handlungen seinen Worten entsprechen, und bringt durch geschicktes Fragestellen den Schüler dazu, als Antwort das zu wiederholen, was er soeben gelernt hat, Es ist, als ob der Schüler während der Unterrichtsstunde in einem fremden Lande unter günstigen Bedingungen sich befände. Durch methodisches, langsames Vorgehen, ein geschickter Lehrer bald zu einem Grad der Kombinationsgabe von jedesmal nur ein neues Wort, eine neue Handlung einführend, gelangt seiten der Schüler, dass es bei einigermassen geweckten Zuhörern gar nicht mehr erforderlich wird, pantomimisch vorzugehen, oder zu Bildern seine Zuflucht nehmen zu müssen. Nach einiger Zeit wird das Lesen speziell vorbereiteter Textbücher aufgenommen, jeder Satz wird gründlich durch Konversation in allen möglichen Versionen besprochen und verdaulich gemacht, die neuen Zeitwörter durch wirkliche oder vorausgesetzte Handlungen durch alle Inflexionen geübt und der Schüler dahin gebracht, das Lesestück und die gesprochenen Sätze so zu verstehen, wie sie der Eingeborene versteht, ohne dieselben erst in seine Muttersprache übersetzen zu müssen. Das Ergänzen gegebener Sätze, die richtige Fragestellung gegebener Antworten und Beantwortung gegebener Fragen aus dem gelesenen und besprochenen Stück, immer in der zu erlernenden Sprache, bilden sodann die mündlichen oder schriftlichen Aufgaben. Daohne das Hilfsmittel der Uebersetzung betreiben kann.

Auf diese natürliche Methode ist unter anderen auch die wohlbemit ist dann der Weg zum gründlichen Studium der Grammatik und der Litteratur geöffnet, welche der Schüler nunmehr in der neuen Sprache, kannte Berlitz-Methode begründet, die ich von allen den mir bekannten natürlichen Methoden als die einfachste und logischste ansehe, und welche neben der völligen Eliminierung der eigenen Sprache beim Unterricht das oft angewandte Mittel der Assonanz ganz und gar vermeidet.

Die Vorteile, welche die natürliche, vor allem die Berlitz-Methode bietet, sind angeblich folgende:

1. Die Schwierigkeiten, welche der Schüler in der Aussprache der fremden Wörter findet, werden überwunden durch fortwährende Uebung im Sprechen, und sein Gehör gewöhnt sich an die der fremden Sprache eigentümlichen Laute.

2. Der Schüler macht sich die neuen Ausdrücke zu eigen nicht durch trockenes Auswendiglernen, sondern indem er dieselben fortwährend hört und wiederholt.

3. Die Betonungen, Bewegungen, der Tonfall, sowie das allgemeine Verhalten des Lehrers tragen dazu bei, dem Schüler eine grosse Anzahl von Ideen und Gefühlen verständlich zu machen, welche in Wörtern und Sätzen Ausdruck finden, und für die es kein richtiges Aequivalent in der eigenen Sprache giebt; so wird es dem Schüler ermöglicht, idiomatische Ausdrücke und sonstige Eigentümlichkeiten der Sprache zu lernen, welche sonst verloren gehen würden.

Wie ich vorhin schon bemerkte, vermeidet die Berlitz-Methode das Mittel der Assonanz; damit ist der Prozess gemeint, für die Lektionen solche Wörter oder Sätze aus der fremden Sprache zu wählen, welche in Aussprache oder Schreibweise den in der Muttersprache korrespondierenden Wörtern oder Sätzen gleich oder ähnlich sind. Dies kann natürlich nur bei solchen Sprachen angewendet werden, zwischen denen derartige Gleichheiten und Aehnlichkeiten existieren.

Für die Vermeidung der Assonanz giebt die Berlitz-Methode folgende Gründe an:

1. Jede auf Assonanz gegründete Methode ist keine wahrhaft natürliche Methode, weil sie auf einer geistigen Uebersetzung beruht; der Schüler ist genötigt, auf seine Muttersprache zurückzugreifen, um die Assonanz zu bemerken, welche ihm helfen soll, die neuen Wörter zu verstehen. Durch diese geistige Uebersetzung wird der Schüler leicht dahin geführt, die fremden Ausdrücke mit der Denkungsweise in seiner eigenen Sprache zu vergleichen, und wird ausserdem an dem festen Erfassen der Eigentümlichkeiten und des allgemeinen Geistes der neuen Sprache verhindert. Diese geistige Uebersetzung schafft ausserdem viele Schwierigkeiten, welche in Wirklichkeit in der fremden Sprache nicht vorhanden sind. So ist zum Beispiel die Auswahl, das Ablauten und die Stellung der Fürwörter ebenso natürlich, logisch und einfach in der einen wie in der anderen Sprache; sie werden aber unnatürlich, unlogisch und schwer, wenn als Vergleichsmodell des Schülers eigene Sprache dient.

2. Die ähnlich oder gleichlautenden Wörter von ganz gleichem Sinn und Wort in zwei Sprachen sind verhältnismässig selten; aber es giebt viele ähnlich lautende Wörter, welche zuweilen verschiedene Grade der Ideen ausdrücken, oder gar zuweilen gar keinen Bezug mit einander haben; derartige Wörter muss ein Schüler, welcher durch Assonanz lernt, notwendigerweise missverstehen und falsch anwenden.

3. Die assonierenden Wörter und Ausdrücke können vom Schüler ohne weiteres gewöhnlich verstanden werden, und was der Schüler am meisten braucht: praktische Uebung in unähnlichen und idiomatischen Teilen der Sprache, wird durch die Assonanz sehr wenig oder gar nicht berücksichtigt.

4. Personen, welche, nachdem sie eine Sprache durch Assonanz studiert haben, in ein Land kommen, wo diese Sprache gesprochen wird, finden sehr bald zu ihrer grossen Enttäuschung aus, dass die künstliche Liste der gelernten Wörter und Ausdrücke nicht diejenige ist, die vom fremden Volke gesprochen wird; denn dieses gebraucht durchaus nicht nur solche Wörter, welche zufällig denen ihrer Muttersprache gleich, oder ähnlich lautend sind.

Die Berlitz-Methode arbeitet von Anfang an mit praktischem Anschauungsunterricht. Wie bereits bemerkt, zeigt der Lehrer verschiedene Gegenstände im Zimmer und beginnt eine einfache Unterhaltung, indem er zunächst deren Namen, deren ausgesprochene Eigenschaften und Verhältnisse bespricht. Er spricht langsam und deutlich jedes Wort aus und schreibt es dann an die Wandtafel.

Durch fortwährendes Wiederholen und angemessene Fragen veranlasst er den Schüler seine Aussprache nachzuahmen und in der neuen Sprache in ganz elementaren Sätzen zu antworten.

In gleicher Weise werden die gewöhnlichen Eigenschaften, Verhältnisse, Umstände gelehrt. Die Uebungen sind derart ausgearbeitet, dass dasjenige, welches dem Schüler nicht thatsächlich gezeigt werden kann, durch den Zusammenhang verstanden wird, in dem sich der neue Ausdruck zu den bereits verstandenen und gelernten befindet; dieser Prozess gleicht der Bestimmung einer unbekannten Grösse aus einer bekannten in einer algebraischen Gleichung.

So wird der Grund zu einem Wortschatz und einer Phraseologie in der fremden Sprache gelegt, und nachdem dieser genügend vorbereitet ist, wird jeder neue Ausdruck mit dem bekannten Wortvorrat sorgfältig erklärt.

Indem der Begriff sofort mit dem fremden Ausdruck in Verbindung gebracht wird, antwortet der Schüler, selbst von der ersten Stunde an, ohne zu seiner Muttersprache Zuflucht zu nehmen und lernt in dieser Weise in der neuen Sprache ebenso gut zu denken als zu sprechen und wird in den Geist und die Eigentümlichkeiten derselben eingeführt.

Sobald der Schüler mit diesen elementaren Uebungen durch ist, werden regelmässige Dialoge und Gespräche über alle nützlichen Gegenstände eingeführt, so dass schon nach einem Studium von wenigen Monaten der Schüler die neue Sprache wenigstens derart beherrscht, um sich auf Reisen, bei Einkäufen u. a. verständlich machen zu können; später lernt er auch die vorgeschrittenere und schwierige Unterhaltung bemeistern; Hand in Hand gehen dann Unterricht im Briefstil und Einführung in das Studium der Litteratur. — — — — — — — —

Schluss folgt.

From the Diary of a High School Teacher of German.

G. F. Bromel, A. M., Springfield, O.

An Address Delivered Before the Modern Language Association of Ohio.

What I wish to offer you, ladies and gentlemen, is not an exhaustive paper on some special subject, but rather a few and somewhat disconnected observations, drawn from practical experience, which, though not entirely new, will certainly admit of discussion. I shall base my remarks upon notes which I have jotted down in my diary as time and occasion prompted me.

To begin with, I find frequent reference to the withdrawal of high school pupils during the first year. A committee appointed by the National German-American Teachers' Association has gathered very interesting statistics.*) According to this report there are in the United States 4946 institutions where German is taught, the total number of pupils studying German being 601,172. 739 high schools are represented with 45,670 students pursuing courses in German. Many rejoice at so large a number of students, inferring that there is a growing tendency to speak German in this country. This is a mistake. Such a large enrolment does not disprove the fact that German as a spoken language is on the wane, for, if father and mother used German exclusively at home, the child would not have to seek German instruction in school. Moreover this number — 45,670 — of high school pupils studying German includes all those who withdraw during and after the first year. We have had in Springfield in the year ending August 31, 1899, in the D Grade a totol enrolment of 181, a withdrawal of 99. On inquiry I find that this state of affairs is not confined to Springfield, but is a general feature. There is usually a loss of at least 25% in the first year class. Cincinnati in the year ending August 31, 1898, had in the D Grade of the high school a total enrolment of 1106, a June enrolment of 852, consequently a withdrawal of 254. Columbus for the same year in the same Grade had a total enrolment of 831 and a withdrawal during the year of 219. Cleveland has in the first high school year 1292, in the second 877, 415 less. Of course the German Department gets its share of the large number of withdrawals. Springfield high school had enroled September, 1898, 100 German beginners, in June, 1899, only 55; in

*) Der gegenwärtige Stand des deutschen Unterrichts in den Schulen der Vereinigten Staaten. Herausgegeben von dem Deutscha merikanischen Lehrerbund.

Youngstown there were in the first year of high school instruction in German in Sept. 20, in June, 10.

What is the cause of this unusually large number of withdrawals? Superintendent H. B. Williams, president of the superintendents' section of the Ohio Teachers' Association, says in his inaugural address*): "This shrinkage is produced by a number of causes, some of which are due to deficiencies in the pupil and others, to a failure to adapt the high school system to the needs of beginners." Although I agree with most of the propositions that Mr. Williams makes in his paper, I should certainly modify his statement regarding the causes of shrinkage. The fault does not lie in the high school course of study, but in the kind of pupils brought to the high school by the machinery of the system. It is a well-known fact that not all pupils enter the high school with the intention of staying. For many the high school is but a temporary abode until they can find employment, some remain but one month. Such pupils are only a hindrance to the real student and a burden to the teacher, who will find the elementary instruction in a language difficult enough without being hampered by this dead weight.

The shrinkage is but a natural consequence of the overcrowding of the first year's class, owing to indiscriminate admission.

This leads me to another point, to which I see frequent reference in my diary, the lack of preparation, so evident in those who take up high school work. I have taught beginners' classes in both German and Latin, and I find that a considerable number of those admitted to high school and allowed to take up a foreign language in the first year are unable to do good work in either, because of lack of sufficient grammatical information. Pupils have the greatest difficulty in distinguishing parts of speech. Again and again we find pupils entering the high school who are ignorant of the very rudiments of grammar, for which the grammar school should be held responsible. This point strongly suggests to me the necessity of raising the standard of admission to high school. The study of German will then give the pupil a better knowledge of the essentials of his own language. A student can understand the structure and spirit of a language better when he has a standard of comparison. By studying a foreign language he will learn more about the grammar of his own.

Another question which calls for discussion is: "What should be done with pupils who have studied German in the lower grades and wish to continue it in the high school?" In Springfield we try to meet the wants of such students by organizing separate advanced classes, but I sometimes cannot help wishing that they had never received any instruction in German before. Especially objectionable are those who have been taught to speak the language after a fashion and imagine that a thor-

*) See Home and School, July and August, 1899, p. 237 ff.

ough knowledge of grammar is unnecessary. In the eighth grade composition work is prescribed, i. e., reproduction of short stories, fables, letters, change of poetry to prose, but I have yet failed to find the pupil who could write a German letter. On the contrary, I find in many cases that he has derived but little benefit from the German instruction below the high school. Some have studied German four or five years, but are not able to conjugate: ich habe; they all claim never to have heard of strong and weak declension; they know a few German phrases; they can generally read nicely, but as soon as you stop them and ask that biblical question: Understandest thou what thou readest? their ignorance will astonish you. Pupils tell me that they never have been required to translate a German sentence in the grammar school, the main aim in their training having been a correct and fluent pronunciation, but does that take five years?

Translation is the surest means of detecting of half knowledge. Nevertheless I am in full harmony with those who aim at doing away with all translation, but I do think it entirely out of place to do that at the very beginning of German instruction. To get rid of the translation should be the goal that the teacher ought to have constantly in view, but he will perhaps reach it in the last year of high school instruction, not before.

As far as a knowledge of grammar is concerned, I must treat pupils entering the high school after having studied German for four or five years as though they were mere beginners in the subject.

But I do not mean to advocate abolishing all German instruction in the grammar school. Since there are many who will never go to high school, it would not be right to deprive them of German instruction. However, according to the recent Report of the Committee of Twelve on Modern Languages, it is "not worth while as a rule that a pupil takes up the study of German in the primary grades unless he has at least a prospect and an intention of going on through the secondary school."

But my main reason for thinking it would be a mistake to postpone the subject of German till the children reach the high school is, because in childhood the organs of speech are still in a plastic condition, and practical education in living languages should therefore commence as early as possible, say at the age of 8 or 9 years. On this point all the prominent educators agree. The French boy**) begins to study a foreign language at the age of eight years, the Swedish child begins the first foreign language, generally French, at the age of 8, the second, usually German, at the age of 10, and the third, English, at the age of 12. Why should not the study of German be a help to the American pupil in mastering the difficulties of English grammar?

Furthermore, with reference to our teachers of German, permit me to ask, "How many of them are masters of their subject? How many

*) p. 1406.
**) Report Com. Ed. 95—96. Vol. II, p. 981.

of them are able to use idiomatic German? What is generally considered a satisfactory preparation? Is not that person the successful candidate for a position as German teacher who is a client of a man whose political influence is great? If there is a vacancy, a member of the board or a party boss tries to put in a good friend, a relative, who has perhaps just left the high school or who has not even found it necessary to take the German course offered in the high school, depending entirely on the knowledge gained at home from father and mother. Often no question is raised concerning the efficiency of such a teacher, he or she is sometimes elected and subsequently put *pro forma* through an examination, the sole purpose of which is to give the teacher the necessary certificate.

Another very urgent question is that of the text book. While the instruction does not depend entirely on the book used, still a good book is a good help. What books are used with beginners' classes in the high school? Are they designed to create Sprachgefühl? I was very much gratified to find in the above mentioned report of the Committee on Modern Languages the following statement:

"The recitation of paradigms, rules and exceptions is always in danger of degenerating into a facile routine in which there is but little profit. It used to be thought and perhaps some teachers and text-book makers still think, that anything grammatical will do for teaching grammar."

A book which I consider more of a hindrance than a help in the acquisition of a Sprachgefühl is Collar's shorter Eysenbach; but what can one do to get rid of this or any other unsuitable book as long as the free text-book system exists? Owing to this wretched system, a change of text-books is almost impossible. The best we can do under present circumstances is to proceed with extreme caution whenever the choice of a text-book is left to us. The Grammar to which I should give preference is that of Calvin Thomas.

Another question about which I should like to give my personal opinion is, whether Latin or a modern language should come first in the high school course. Although the recent Report on Modern Languages says, "This is one of the questions upon which it is just as well not to dogmatize" I firmly believe, that Latin is better adapted for drill work in grammar than German, and hardly more than drill work can be accomplished in the first year. Experience has taught me that pupils who have had one year of Latin can make much better progress in German than those who have never studied Latin at all. I find that pupils who choose German as their second language can finish Collar's shorter Eysenbach and read the two volumes of Guerber's Maerchen in one year, which is as much as one can reasonably expect.

Taking all things into account, I venture to say that pupils who

*) p. 1414.

have studied Latin can accomplish more in German than those who have never had any Latin.

If German instruction began in the second high school year instead of the first it would be to the advantage of the German Department. The immediate result would be a loss in quantity but undoubtedly a gain in quality. In Toledo 148 pupils take up German in the first year, while only 10 begin the subject in the second year. If German were postponed until the second year, we should get better classes, for our pupils could then exercise more judgment in their choice of subjects. Besides, such pupils would be more likely to finish their course. I take as an example the Cleveland Central High School, where of 99 pupils who began German in the second year only nine withdrew; the same proportion exists in almost all high schools.

In conclusion I wish to call attention to the question of promotion. It is possible to enter many high schools without an examination. Pupils are passed from one grade to another upon their teacher's estimate; some come to high school "on trial", but I have never yet heard of a pupil's being sent back to the 8th grade. At present there seems to be a tendency to be as lenient as possible in making promotions in order to induce him to return the following year, which he would not do if compelled to take the year's work over again. Naturally parents like to see their children promoted year after year and an indulgent system of promotion is therefore very popular.

Perhaps the bad effects of such a system are not so apparent in other subjects as they are in language study. Every effort is made to induce the pupil in the grammar school to go to high school, and here in turn he is encouraged to finish the whole course. The authorities point with pleasure to a large high school enrolment and with pride to a great number of graduates. The average graduate of an American high school is of about the same age as the average graduate of a German gymnasium; but that is about all that is common to both. In Germany the authorities are satisfied when out of 700 pupils attending a gymnasium 12 graduate each year on an average, but here they do not consider their system perfect unless they have out of an enrolment of 700 at least 100 graduates.

Nobody seems to care for the scholarship of high school graduates; the diploma given them is for many nothing but a certificate of their four years' attendance. The great majority of high school graduates do not go to college, but if a greater number of them would continue their education in higher institutions, the weak point in high school instruction would be more generally known. As it is, only the few good ones that are found in every class go on, and the majority is satisfied when they can show callers their framed high school diploma, which does not say a word about their scholarship.

Numbers weigh with the American citizen, and numbers only. While

this desire for large numbers is not to be entirely condemned, since the high schools have hitherto depended upon numbers for support, it would be just as well to pay taxes for the few that are mentally better endowed. Tax-payers should be willing to pay something for the training of superior brains.

If the American public wants a "Poeple's College" it should accustom itself to seek compensation, not in numbers, but in the advantage which the commonwealth may derive from those who are really benefited by a rational high school system.

Grossmütterlein.

1. In die stille Kammer gleitet
Trauter Abendschein;
Müd' nach kleinen, schlichten Bildern
Schaut Grossmütterlein.
2. Lichte Bilder von den Wänden
Lächeln hier herab,
Dunkle zwischen welken Kränzen
Locken dort zum Grab.
3. Seufzend, sinnend sitzt die Alte. —
Nun sie wieder strickt. —
Mählich, mondenscheinumflossen,
Ruht sie — träumt — und nickt.
4. Lautlos sinkt ihr Garn zu Boden.
Still wird's im Kamin.
Wie sie lächelt! Holde Geister
Sie wohl leis umzieh'n.

H. G. Noelling.

Ein litterarischer Vandalismus.

Von **Leo Stern**, *Milwaukee, Wis.*

Es ist eine erfreuliche Thatsache, dass während des letzten Jahrzehnts die grössten amerik. Verlagsfirmen—wie American Book Co., Ginn & Co., D. C. Heath & Co., Hy. Holt & Co., McMillan Co. u. a.—ihre besondere Aufmerksamkeit auch der Herausgabe von Büchern zugewandt haben, die für den Unerricht in modernen Sprachen bestimmt sind. Die Mehrzahl dieser Bücher sollen als Hilfsmittel für den deutschen Sprachunterricht auf allen Stufen der Schule dienen. Auch nur annähernd zu sagen, mit wie vielen Büchern die Lehrer, die Deutsch lehren, im Laufe der letzten Jahre beglückt worden sind, ist ein Ding der Unmöglichkeit. Nulla dies sine linea—frei übersetzt—kein Tag ohne eine neue Erscheinung, die sich auf den deutschsprachlichen Unterricht bezieht. Jeder Tag bringt eine neue, selbstverständlich verbesserte Grammatik; heute erscheint eine neue, morgen eine neuere und übermorgen die neueste Methode, nach der die deutsche Sprache gelehrt werden soll; oft ist es auch nur die älteste Methode in neuem Gewande. Es scheint, als ob unter den Lehrern, welche Deutsch lehren, die Ueberzeugung obwalte, dass man nur dann in seiner Thätigkeit erfolgreich sein könne, wenn man seine eigne Grammatik oder seinen eignen "reader" gebrauche; die andern, bereits veröffentlichten Bücher mögen vielleicht für andere Schulen gut sein, für die eigne taugen sie jedoch nicht. Die Folge dieser Massenproduktion ist natürlich, dass unter der grossen Anzahl von Büchern, die zur Erlernung der deutschen Sprache verfasst oder zusammengestellt sind, neben manchen, die wertvoll und empfehlenswert, sich viele befinden, die trotz der schönen Ausstattung besser ungedruckt geblieben wären.

Mit dieser Sucht, neue Grammatiken und Lehrbücher zu schreiben, geht selbstverständlich Hand in Hand die Veröffentlichung von Büchern, welche für den Unterricht in der deutschen Sprache den nötigen Lesestoff darbieten. Gegen die Schulausgaben der deutschen Klassiker lässt sich natürlich nichts sagen; die sind nötig, und wenn so gediegen, wie die meisten der hierzulande herausgegebenen, nur willkommen zu heissen. Dass die Werke fast sämtlicher Novellisten dieses Jahrhunderts geplündert werden, erscheint selbstverständlich, und wenn die Auswahl eine geschmackvolle ist, was leider nicht immer zutrifft, auch gerechtfertigt.

Wenn aber Werke deutscher Schriftsteller zu Schulausgaben umgewandelt werden, die in ihrer eigentlichen Form oder in ihrer Ausdehnung selbst dem Herausgeber nicht geeignet erscheinen, so muss hier schon der Verdacht aufsteigen, dass die Veröffentlichung des Buches nicht er-

folgt ist, um „einem tiefgefühlen Bedürfnisse" abzuhelfen, sondern um überhaupt etwas drucken zu lassen. Wenn aber nun gar Meisterwerke der deutschen Litteratur auf ein Fünftel — sage ein Fünftel — heruntergeschnitten werden, und um die entstandenen Lücken auszufüllen, der verbindende Text von dem Herausgeber selbst geschrieben wird, so erachte ich es für die Pflicht eines jeden Freundes der deutschen Litteratur einem solchen Vorgehen ein entschiedenes Halt zuzurufen. Hierfür giebt es keine Entschuldigung, denn das ist bewusste Zerstörung eines Kunstwerkes, das ist — Vandalismus.

Ich werde zu dieser Betrachtung durch ein Buch veranlasst, welches vor einiger Zeit erschienen ist, und das ich als einen Akt von litterarischem Vandalismus hier hinstellen will. Es ist dies eine Schulausgabe von Gustav Freitags Roman „Soll und Haben" von Ida W. Bultmann, teacher of German in the Norwich Free Academy. Auch nur ein einziges Wort über Freitags Werk zu sagen, ist überflüssig; seine Stellung in der dentschen Litteratur ist eine so hohe, dass auch der Nichtdeutsche, wenn er genügende Kenntnisse der deutschen Sprache hat, obiges Meisterwerk kennen lernen soll; doch für eine Schulausgabe passt dieser Roman nun und nimmer. Aber Fräulein Ida W. Bultmann hatte es sich wahrscheinlich in den Kopf gesetzt, ihren Schülern die Schönheiten von „Soll und Haben" zu zeigen, und da sie selbst einsah, dass der grösste Teil des Werkes für die jungen Amerikaner unverständlich und ungeeignet sei, so gab sie den Freitagschen Roman "in a nut-shell" heraus. Und wie that sie es? Sie strich vier Fünftel heraus, schrieb, wie sie selbst angiebt, an 38 Stellen den verbindenden Text und will hieran nun den Amerikanern die Schönheiten eines Werkes zeigen, das sie selbst in der Vorrede "a book of such high literary merit and of such rich and varied contents" nennt. Hätte Fräulein Bultmann auch nur das geringste Empfinden für ein Kunstwerk, wie „Soll und Haben" es ist, gehabt, so hätte sie niemals eine solche unverantwortliche Schuld auf sich geladen. Man kann zu ihrer Entschuldigung nicht einmal anführen, dass der Zweck die Mittel heiligt, denn es lag und liegt bei der grossen Fülle von Lesestoff, der den Lehrern zur Verfügung steht, nicht das geringste Bedürfnis vor, unsern Schülern ein verstümmeltes Werk darbieten zu müssen. Vielleicht hat aber Fräulein Bultmann nur obiges Buch herausgegeben, damit ihre Schüler sich beim Verlassen der Schule rühmen können, dass sie auch „Soll und Haben" gelesen haben? Ich will zur Ehre von Fräulein Bultmann annehmen, dass sie nicht zu denjenigen Lehrern gehört, die mit ihren Schülern im Laufe eines einzigen Schuljahres mehr Werke der deutschen Litteratur durchnehmen (?), als überhaupt ein Mensch vertragen kann. Hat doch wohl ein jeder von uns schon von Schulen gehört, — es sind dies hauptsächlich "female colleges" — deren Schüler sich rühmen, während eines einzigen Jahres Wilhelm Tell, Marie Stuart, Jungfrau von Orleans, Wallenstein, Faust I. und II. Teil und noch

einige andere Werke derselben Gattung gelesen zu haben und auch zu verstehen. Wenn nun Fräulein Bultmann nicht zu dieser Klasse von Lehrern gehört, so kann man ihre Handlungsweise nur dadurch erklären, dass sie nicht gewusst hat, was sie that, oder dass sie die Lorbeeren, die andere durch Herausgabe von Schulbüchern erworben haben, nicht ruhen liessen.

Meine oben angeführte Behauptung, dass der Roman um vier Fünftel verkürzt ist, lässt sich dadurch beweisen, dass die in meinem Besitze befindliche Ausgabe von „Soll und Haben" 987 Seiten umfasst, die Schulausgabe von Fräulein Bultmann bei gleichem Formate und bei gleicher Typengrösse nur 218 Seiten hat.

Dass die verbindenden Sätze weder in Sprache noch in Interpunktion mit dem Originaltexte übereinstimmen, muss auch noch bemerkt werden. Freitag kann eben weder nachempfunden noch von jedermann nachgeahmt werden.

Da nun der tote Dichter nicht gegen eine solche Misshandlung, wie ihm Fräulein Bultmann zu teil werden lässt, Einspruch erheben kann, so ist es die Pflicht der Lebenden. Und indem ich dies thue, hoffe ich, die Zustimmung eines jeden, der an litterarischen Kunstwerken Freude empfindet, zu erhalten.

Für die Schulpraxis.

I. Der Leseunterricht.

Von H. Woldmann, Cleveland, O.

Ueber Methoden beim Leseunterricht ist schon so viel geschrieben worden, dass die meisten Leser pädagogischer Schriften kaum zu bewegen sind, mehr davon zu lesen. Wenn ich trotzdem heute dies Thema wähle, so geschieht es darum, weil es mir bei längerer Beobachtung immer mehr klar geworden ist, dass der Leseunterricht in den meisten Fällen nicht ein den natürlichen Verhältnissen entsprechender ist.

Wenn wir drei Stadien des Leseunterrichts annehmen, so ist das erste Stadium das des mechanischen Lesens, des Erkennens der Buchstaben und Silben, das zweite Stadium ist die Kenntnisnahme des Inhaltes des Lesestückes, kurz das Lesen zur eigenen Belehrung.

Das dritte Stadium ist das laute Lesen zum Zwecke der Belehrung anderer. Selbstverständlich lassen sich diese drei Stadien in der Schule nicht trennen und gehen naturgemäss in einander über. Aber fragen wir uns einmal, ob es den natürlichen Verhältnissen entspricht, wenn der Lehrer im vierten oder fünften Schuljahre etwa zwei Drittel seiner Zeit in der Lesestunde auf das laute Lesen in der Klasse verwendet.

Im gewöhnlichen Leben lesen unter tausend Personen neunhundertneunundneunzig ihre Zeitungen und Bücher still für sich, nur um vom Inhalte Kenntnis zu nehmen. Vielleicht liest am Abend der Hausvater einmal eine interessante Neuigkeit im Familienkreise vor und dann doch noch unter anderen Bedingungen, als sie das Schulzimmer bietet. Es hat natürlich nicht jedes Familienglied ein Exemplar der Zeitung oder des Buches in der Hand, woraus der Vater vorliest, und deshalb braucht der Hausvater auch nicht wie viele Lehrer aufzupassen, ob auch jeder ins Buch sieht.

Nun wird einer entgegnen, dass der Zweck des lauten Lesens der sei, den Schüler im Vorlesen zu üben und zugleich ihn zu prüfen, ob er den Inhalt des Lesestückes verstanden hat. Ich glaube, dass etwas Aehnliches bezweckt wird; mir scheint aber die darauf verwandte Zeit in keinem Verhältnisse zum erzielten Resultate zu stehen. Die meisten Schüler langweilen sich sträflich während das alte Lesestück fünf bis sechsmal von Schülern laut vorgelesen wird, und sie selber im Buche nachsehen müssen. Letzteres, ich meine das ins Buch sehen, ist allerdings oft nötig, denn den lesenden Schüler zu verstehen, ist oft keine Kleinigkeit.

Ich habe den deutschen Lehrern Clevelands vorgeschlagen, folgenden

Versuch zu machen. Eine Klasse von 45 Schülern teilen wir in zwei Abteilungen mit Rücksicht auf den Leseunterricht. Die erste Abteilung wird bedeutet, das neue Lesestück still für sich durchzulesen, während die andere Abteilung anderweitig unterrichtet wird. Nachdem genügende Zeit verflossen ist, um jedem Schüler der ersten Abteilung Zeit zu geben, sich mit dem Inhalte des Lesestückes bekannt zu machen, kommt diese Abteilung an die Reihe, und nun wird der Inhalt des Lesestückes besprochen und der Lehrer ersieht aus den Antworten der Schüler, wie weit der Inhalt verstanden worden ist. Dann liest vielleicht der Lehrer das Stück selber laut und mit richtiger Betonung vor. Die Klasse liest später im Chor das Stück, um den schwächeren Schülern Selbstvertrauen und Uebung zu geben, und dann erst werden einzelne Schüler aufgefordert, das Stück nochmals vorzulesen.

Mir scheint ein solches Vorgehen mehr der Natur zu entsprechen als bisher gebräuchliche und mir bekannte Methoden.

Es würde mir recht angenehm sein, wenn erfahrene Kollegen ihre Ansicht über diesen Gegenstand mitteilen würden. Zunächst über Leseklassen im vierten und fünften Schuljahre, denn hier scheint mir der Leseunterricht am meisten im Argen zu liegen.

II. Kollegialische Winke und Ratschläge für junge und alte Lehrer.

Von **A. Warnecke**, *Milwaukee, Wis.*

Lass deine Haus- und Familiensorgen daheim und nimm sie nicht mit in die Schule; sie können dich nur hindern und stören in deiner Schularbeit.

Nimm dafür Heiterkeit, gute Laune und Sonnenschein im Herzen mit, und zwar je mehr, je besser.

Bereite dich ernstlich und gewissenhaft auf deine Arbeit in der Klasse vor; sonst bist du wie ein steuerloses Schiff, das vom Wind und Wellen getrieben und verschlagen wird.

Tritt mit Ernst, aber vor allen Dingen gut gestimmt und gut gelaunt in die Klasse; sonst bist du wie eine verstimmte Geige, die auch die Schüler verstimmt, und dein Erfolg wird gleich Null sein.

Fange niemals an zu unterrichten, bevor du nicht die absolute Aufmerksamkeit aller Schüler und vollständige Ruhe und Ordnung in der Klasse hast.

Stelle kurze, bestimmte und zielbewusste Fragen im Unterricht und richte sie an die ganze Klasse; dann warte eine Weile, und rufe dann einen Schüler mit Namen auf.

Suche nicht alle Antworten zu verwerten; das Vergnügen ist zu zeitraubend und darum zu kostspielig.

Wiederhole keine Antworten, sondern lass das lieber deine Schüler thun.

Reite nicht zu viel deine Paradeschüler vor, sondern verteile deine Aufmerksamkeit auf alle Schüler. Auch die schwachen und zurückgebliebenen Schüler beanspruchen ihren Anteil voll und ganz, darum sei auch gerecht gegen sie und behandle sie nicht wie Stiefkinder.

Du sollst alles sehen in der Klasse, aber es ist manchmal weise zu thun, als ob man etwas nicht gesehen habe.

Lass dich so wenig wie möglich stören durch Unarten und Unaufmerksamkeit; verstopfe lieber die Quelle und Ursache davon.

In der Disziplin lass so viel wie möglich Nachsicht, Milde und Geduld walten, die aus der rechten Liebe zu den Schülern stammt. Denke dabei nur recht oft an deine eigene liebe Mutter und an ihr Verhalten gegen dich.

Lass dich auch in der Schule von dem Grundsatz jenes grossen Mannes leiten, der da sagte: „Es hat mich oft gereut, zu streng, aber niemals, zu milde gewesen zu sein.“ Der Mensch ist nie so schön und so gross, als wenn er verzeiht, auch der Lehrer.

Schilt nicht; es nutzt zu nichts; dagegen macht es aber deine Schüler, und besonders die Knaben, trotzig, störrisch und widerwillig. Scheltworte wirken oft wie ein ätzendes Gift.

Das Sprichwort: „Ein gutes und freundliches Wort findet einen guten Ort,“ hat nirgends mehr Berechtigung als in der Erziehung, und zwar im Hause sowohl als in der Schule.

Nimm die Ermahnungen und Warnungen wo möglich immer unter vier Augen vor, und suche dabei das Herz und Gefühl des Schülers zu packen, und der Erfolg wird nicht ausbleiben.

Fasse nur ja nicht jede Antwort der Knaben als eine persönliche Beleidigung deinerseits auf, das war gewiss nicht beabsichtigt, nur deine Einbildung und Verstimmung liess es dir so erscheinen.

Bedenke immer, du warst auch einmal ein Kind (ein Knabe). Unsere Knaben sind, wie gewöhnlich alle, leichtsinnig, gedankenlos, vergesslich, flatterhaft, aber gewiss nicht immer schlecht.

Bist du selbst nicht oft die Ursache der Unarten und der Unaufmerksamkeit der Schüler durch deinen langweiligen, uninteressanten Unterricht? Prüfe dich recht oft und recht ernstlich.

Je weniger Worte du in der Disziplin gebrauchst, je besser für dich und die Klasse und den Unterricht. Musst du schon im Unterricht knapp mit deinen Worten sein, so noch mehr in der Disziplin. Nur um Gottes willen nicht lange Predigten halten, nicht jammern und lamentieren vor der Klasse; das hat gewöhnlich die Wirkung, dass sich die Schüler währenddem das Lachen verbeissen.

Suche dich immer vollständig zu beherrschen vor der Klasse, und lass dich niemals im Zorn gehen, denn damit fällst du ganz und gar aus der Rolle und bist kein Vorbild mehr für deine Schüler. Ruhe ist die erste Lehrerpflicht!

Vor allem aber vermeide das wüste und rohe Schimpfen. Damit bringst du dich um den letzten Rest deiner Lehrerwürde und der Achtung deiner Schüler. Ein Lehrer, der schimpft, stellt sich noch unter die rohen Gassenbuben.

Du magst auch einmal mit deinen Schülern lachen bei passender Gelegenheit, denn damit steigst du zu ihnen herab und gewinnst ihr ganzes Herz. Wenn Christus sagt: „Werdet wie die Kinder,“ so meint er auch damit, „werdet heiter wie sie.“ Wohl uns, wenn wir uns eine kindliche Heiterkeit bis ins Alter bewahren können.

Suche den Charakter eines jeden deiner Schüler, vorzüglich der Knaben, zu studieren und darnach behandle sie. Der “American Boy” wird vielfach verkannt. Wohl hat er seine Fehler, aber auch seine Tugenden. Er hat durchweg das Zeug in sich zu einem ganzen und tüchtigen Manne, auch ist er sich dessen bewusst. Studiere darum seinen Charakter und lenke denselben dann in die richtige Bahn.

Wir Lehrer sollen stolz darauf sein, dass wir berufen sind, das heranwachsende Geschlecht dieser grossen Nation mit erziehen zu helfen und somit zur Erfüllung der grossen Kulturmission derselben ein grosses Teil, vielleicht das grösste, beizutragen.

III. Die Uebung im Sprachunterricht.

Auf diese wichtigste Seite des Sprachunterrichts lenkt Bernhard Werth im „Oesterreichischen Schulboten" wiederum die Aufmerksamkeit, indem er schreibt: Die Gewinnung von Begriffserklärungen und Regeln ist unbedingt nicht der Schwerpunkt der Thätigkeit des Lehrers im Sprachunterrichte. Hauptsache ist die eingehend betriebene mündliche und schriftliche Uebung, die sich auf die wichtigsten Sprachformen zu erstrecken hat, um so den Schüler zu einem möglichst allseitigen Beherrschen der Sprachformen, vom unbewussten Sprachvermögen zum Sprachbewusstsein und damit zur möglichsten Sprachrichtigkeit emporzuheben.. Dabei sind namentlich solche Formen zu üben, in welchem der Dialekt abweicht oder bei welchem uns das Sprachgefühl im Stiche lässt, und hier findet die Rechtschreibung ihre beste Stütze! Ob „in" oder „ihn", „sie" oder „sieh", „end" oder „ent" zu schreiben ist, das kann nicht mnemotechnisch eingeprägt, das muss auf dem Wege der Sprachlehre gewonnen werden. Aber nicht bloss für diese einzelnen Fälle der Rechtschreibung ist die Sprachlehre notwendig — möglichst gründliche Durcharbeitung der letzteren, und zwar mit der Feder in der Hand, ist unerlässlich, will man die Rechtschreibung auf halbwegs sichere Grundlage stellen. Aber nochmals: mit der Feder in der Hand muss es geschehen und namentlich auf der Mittelstufe, welche die Rechtschreibung zu einem gewissen Abschluss bringen muss, soll nicht der Aufsatzunterricht der Oberstufe aufgehalten werden. Nicht das ist die Hauptsache, dass der Schüler aufsagen kann: „Die Mehrzahl der Hauptwörter wird gebildet etc.," sondern dass er viele Hauptwörter in die Mehrzahl übertragen und niedergeschrieben hat; nicht die Kenntnis der Mitvergangenheit ist das Wichtigste, sondern dass er die wichtigsten starken Zeitwörter in der Mitvergangenheitsform niedergeschrieben hat. Der Gang muss sein: Entwickelung des Satzes; schriftliche Einübung bis zur Bewusstlosigkeit; so lange hat der Lehrer bei jedem Uebungsbeispiele zu fragen: Was? wie? warum schreiben wir diesen Satz (dieses Wort)?, bis 95% der Schüler Antwort geben können; dann erst sitzt die Sache. Wer glaubt, wenn er den Stoff „vornimmt" und in der nächsten Stunde wiederholt, dass es dann „gehen" muss, der irrt sich gewaltig. Jetzt muss erst die ausdauernde Uebung einsetzen.

Viele glauben, das Gedächtnis unserer Kinder sei eine Wachstafel, in die man nur zu ritzen brauche. Das gilt vielleicht bei den — Paradepferden, bei der Mehrzahl muss man pflügen, sofern man Dauerndes erreichen will. Ja, wenn alle stets mitdenken würden! Ein mir bekannter Herr studierte zuerst Medizin und bezog darauf die juristische Fakultät. Ich sprach mit ihm einst — er ist jetzt Professor — über die Aufmerksamkeit der Kinder. Da sagte er: „Was wollen Sie? Als ich mit 26 Jahren Jus zu studieren anfing, also genau wusste, wie sehr man den Geist im Zaume halten müsse, geschah es mir oft während der interessantesten Vorlesung, dass meine Gedanken abschweiften, und dass ich nur dachte: Der Herr Vorleser hat heute einen neuen Rock an, oder: Diesen Hörer habe ich hier noch nie gesehen." Und erst bei Kindern! Vielleicht ⅓ der Kinder erfasst den Stoff sofort, die anderen müssen nachgezogen werden, und zwar nur durch die eingehendst betriebene Uebung. Freilich plappern können sie es bald — aber wirklich können? ? Alles muss geschrieben werden, sonst schreiben die Kinder dann die einfachsten Wörter falsch. Wir halten durch die Schrift ohnehin nur die anerkanntesten Laute fest, die vielen Zwischenlaute von einer Mundstellung zur anderen gehen verloren. Man mache einmal den Versuch, sage den Kindern unverständliche Wörter, möglichst scharf und gegliedert, vor, lasse dieselben dann niederschreiben, und man wird staunen, wie unvollkommen ihr Gehör ist. Darum muss das Auge zu Hilfe kommen.

Zu einem Vorgange, wie ich ihn hier gezeichnet habe, ist jedoch Zeit erforderlich. Man häufe daher nicht zu viel Stoff auf eine Stufe und beobachte bei der Abfassung der detaillierten Lehrgänge genau die für die Sprachlehre zur Verfügung stehende Stundenzahl! Andernfalls beginnt schon auf der Unterstufe die oberflächliche Behandlung, die Kinder haben nur einen Schein, etwas Halbes, da man nicht Zeit hatte, es gründlich einzuüben. In der folgenden Klasse wiederholt sich der Vorgang, das Alte kann nicht gründlich wiederholt, das Neue nicht gründlich eingeübt werden, und diese Ungründlichkeit und Verschwommenheit schleppt sich fort und zeitigt jene Resultate, von denen Bürgerschullehrer, Mittelschullehrer, Lehrer an Gewerbe- und Handelsschulen soviel erzählen.

Berichte und Notizen.

I. The Seventeenth Annual Meeting of the Modern Language Association of America at Columbia University, New York City.

The eastern section of the Modern Language Association of America had its seventeenth annual meeting at Columbia University, New York City, on Wednesday, Thursday, and Friday, December 27, 28, 29, 1899. The purposes of these annual meetings are partly scientific, and partly social.

The five regular sessions, which took place on Wednesday afternoon, Thursday and Friday forenoons and afternoons in the large auditorium of Schermerborn Hall were devoted to the reading and discussion of papers on some linguistic or literary subject of scholastic bearing. The widest possible scope has been allowed in the choice of subjects of late years, and the result has been, principally owing to the wisdom and excellent judgment of the secretary of the association, Professor James W. Bright, of Johns Hopkins University, Baltimore, Md., a very interesting variety in the proceedings, offering new material and stimulating suggestions to the technical philologian, as well as the literary man, or the student of general pedagogical questions. Out of the twenty-six papers read (five of which, however, were read merely by title), the following treated questions of Germanics:

(1) "The first Paralipomena of Goethe's "Faust", when written?" By Professor *Eugene W. Manning*, "Delaware College".

(2) "On the historical development of the types of the first person plural imperative in German." By Professor *W. Kurrelmeyer*, "Franklin and Marshall College".

(3) "Fatalism in Hauptmann's Dramas." By Dr. *M. Schuetze*, "University of Pennsylvania".

(4) Rime-parallelism in Old High-German verse." By Professor *B. J. Vos*, "Johns Hopkins University."

(5) Germanic Elements in *King Horn*". By Professor *George H. McKnight*, "Ohio State University".

(6) "The Curse-idea in Goethe's "Iphigenie auf Tauris"." By Dr. *C. A. Eggert*, Chicago, Ill.

(7) "Problematical characters in German fiction." By Professor *A. B. Faust*, "Wesleyan University" (read by title).

(8) Professor *Edward S. Joynes*, "South Carolina College", who was to read a paper on "Dictation and Composition in Modern Language teaching", did not put in an appearance.

The paper of the president, Professor *H. C. G. von Jagemann* of Harvard University, on "Philology and Purism", read at the extra session on Wednesday night, at 8:30 P.M., an abstract of which I must refrain from giving for lack of space, was of the highest interest to any student of Language.

Other papers of general interest were Professor *George Hempl's*, University of Michigan, on "A'n't and h'n't"; *Dr. Gertrude Bruce's* of Vassar College on "The present state of rhetorical theory"; and Professor *F. N. Scott's* of the University of Michigan, on "Figurative elements in the terminology of English Grammar."

Of other business transacted the most important was the adoption, without amendments, of the Report of the Modern Language Association's Committee of Twelve, Professor *Calvin Thomas* of Columbia College, chairman, *on Modern Languages.*

The short discussion preceding the vote revealed the unanimous conviction of the members present, that the report represented one of the most important achievements in the history of Language study. There is hardly any doubt that this report will form an entirely new basis of Modern Language Study in this country. It has been reprinted separate from the report of the U. S. Commissioner of Education for 1897-98, Chapter XXVI. Those who desire to secure a copy should write either to the U. S. Bureau of Education, or to the Secretary of the Association, Professor James W. Bright, of Johns Hopkins University, to whom should also be directed all inquiries regarding the "Modern Language Publications" in which the papers read before the Association are printed.

As to the social side, care was taken by the hosts of the Association, Columbia University and its officers, that the serious work was well balanced by the pleasure of the occasion. It is a great pleasure, indeed, merely to stroll through the University campus with its wide view from the top of the hill on which it stands commanding all the surrounding country; and there were not a few of the 150 men and about thirty women in attendance, who like naughty little boys and girls, sneaked from the auditorium when the atmosphere of warming threatened to become too thick and heavy, to refresh themselves by a breath of the brisk air from the Harlem river, and to forget themselves for a while in contemplating the beauty and grandeur of some of the buildings of the University, that in their massive harmony look as if they had been built by — or for? — giants. It is not easy to find the sublimity of the Library, built in the style of the Roman Pantheon, with its magnificent approach, or the sturdy and wellproportioned solidity of the athletic building surpassed anywhere.

After the extra session on Wednesday night, our colleagues from Columbia conducted us to a hotel not far from the University to a regular old-fashioned Kneipe, where we found song books, printed for the occasion, containing English, German and French patriotic and drinking songs, separate, or mixed up to suit the requirements and express the harmony among the banqueters. Everybody had as jolly a good old time as he could desire; and it was a late moon that smiled on the last guests picking their way home through the snow.

On Thursday night the Association were the guests of President and Mrs. Seth Lew, whose splendid hospitality they enjoyed to a late hour.

The pleasures of the members of the Association were greatly increased

through the hospitable reception they received at the University Club and the Century Club of New York, in whose splendid homes they spent many a comfortable hour.

When at last the hour of the parting hand shake arrived, every face revealed the feeling that many new and encouraging suggestions, and many pleasant reminiscences, begotten by the zest of good fellowship, had found their way into heads and hearts of all of us who are united by a common purpose.

Martin Schütze.

University of Pennsylvania.

II. Die N. E. A. in Los Angeles.

Von **Paul Gerisch**, *Milwaukee, Wis.*

„Auf welche Weise kann aus einem nordamerikanischen Indianer ein achtbarer Bürger der Vereinigten Staaten gemacht werden?"

College - Präsidenten, Schulsuperintendenten, Armeeoffiziere und Regierungsbeamte diskutierten obiges Thema bei der ersten Sitzung des "*Institute of the Indian School Service*" am Montag Morgen, den 10. Juli 1899. Nach einem unleugbaren „Jahrhundert der Unehre" hat man endlich einen Weg gefunden, so meinten die Redner, um die indianischen Kinder der Civilisation entgegenzuführen. Sie bezeichneten als ungerecht und unwahr die oft wiederholten Worte: „Oh! Ihr gebt den Indianern nur die Anfänge der Civilisation. Sie gehen doch immer zu ihrem Feuerwasser und zu ihren Wollendecken zurück." Diese Ansicht verdanke ihre Entstehung und Verbreitung den schändlichen Märchen, welche die gelben Sonntagsbeilagen unserer gelben Blätter erzählen von den Graduierten der Indianerschulen, welche weisse Frauen heirateten und dann ganz besonderes Vergnügen daran fänden, ihre Nachkommen in den Küchenofen zu werfen und ihre Weiber zur Zielscheibe von Pistolenkugeln zu machen.

Capt. A. C. Tonner, der nationale Assistenzkommissär für Indianerangelegenheiten, sagte: Es kostet Billionen, um die weissen Kinder zu erziehen, und doch sind die Zuchthäuser und Korrektionsanstalten überall im ganzen Lande überfüllt; es fallen im Verhältnis weniger Indianerkinder in den Barbarismus zurück als weisse Kinder."

Das Reservationen-System wurde als ein grosser Fehler bezeichnet. Das Aufgehen der Indianer in der weissen Bevölkerung sei die beste Lösung des Indianer-Problems, und es sei höchst wünschenswert, dass das separate Bureau für Indianerangelegenheiten und die separaten Indianerschulen abgeschafft würden.

Major Pratt aus Carlisle rief nicht wenig Sensation hervor, als er behauptete, die Indianeragenten würden nicht deshalb zu ihrem Posten ernannt, weil sie fähig dazu seien, sondern weil sie politischen Einfluss besässen. „Wir haben Verträge mit den Stämmen abgeschlossen," sagte er auch, „welche den gänzlichen Untergang der Indianer zur Folge haben müssen, und das sind noch dazu Verträge, die durch den Einfluss der Missionen zu Stande gekommen sind."

Die Halle war überfüllt, denn bekannte Redner hatten ihr Erscheinen angemeldet. Indianische Knaben und Mädchen lieferten musikalische Vorträge. Viele Lehrer, die an Indianerschulen unterrichten, waren anwesend; ausserdem waren Hunderte von Leuten jeden Standes gekommen, die alle dieser eigenartigen Versammlung grosses Interesse entgegenbrachten. Die N. E. A. hat gar kein Departement für Indianererziehung. Frl. Estelle Reel, Supt. der Indianerschulen, hatte die Versammlung, unabhängig von der N. E. A., zusammengerufen.

Fräulein Reel hatte die Beweise dafür, dass aus den Indianern gute Bürger gemacht werden können, gleich mitgebracht. Auf der Bühne sass, als vollendetes Erziehungsprodukt, ein Herr S. Severing, ein früherer Schüler der Indianerschule zu Carlisle, und jetzt selbst Lehrer an einer Indianerschule. Verschiedene Stufen des erzieherischen Prozesses der Indianer waren vertreten durch Knaben aus der Indianerschule zu Perris, die Militärmusik machten, und ferner durch Mädchen aus derselben Schule, die ein Mandolinen-Orchester bildeten und Musik machten, die jeden Zuhörer entzückte.

Capt. Tonner behandelte in einem längeren Vortrage das Thema der Erziehung der Indianer. Er sagte: „Etwa 3000 Personen stehen jetzt im Dienste für die Indianerschulen; 600 davon sind Lehrer. Der Monatsgehalt ist gewöhnlich nicht der Beweggrund, der diese Lehrer veranlasst, in den Indianerschulen zu unterrichten; sie bringen fast alle der Sache ein tieferes Verständnis entgegen, das sie bestimmt, in grösster Selbstaufopferung ihren Pflichten obzuliegen. Bis zum Jahre 1877 lag die Erziehung der Indianer fast vollständig in den Händen religiöser Sekten, die verhältnismässig wenig leisteten, und doch so viel, als unter den Umständen erwartet werden konnte. Im Jahre 1877 bewilligte die Regierung $20,000 für diese erzieherischen Zwecke, und die Resultate waren so günstig, dass in jedem folgenden Jahre die Verwilligungen erhöht wurden, bis sie im Jahre 1898 die Summe von $2,638,390 erreichten.

Es gibt jetzt 180,000 Indianer, ausschliesslich derjenigen, die im Staate New York wohnen, und die unter dem Namen „die fünf civilisierten Stämme" bekannt sind. Von dieser Zahl haben ungefähr 40,000 das schulpflichtige Alter. Wir haben jetzt 148 Schulen mit Pension und 149 Tagschulen, die zusammen von 24,325 Schülern besucht werden. Ich überlasse es jedem selbst, zu beurteilen, ob dieser Nachweis nicht ausserordentlich zufriedenstellend ist. Wenn der Fortschritt anhält, so dürfte es, namentlich bei unseren gegenwärtigen Mitteln, den Schulbesuch zu erzwingen, nur noch wenige Jahre dauern, bis alle Kinder von Indianern die Schule besuchen; und es ist durchaus nicht optimistisch, zu behaupten, dass mit der nächsten Generation der Prozentsatz der Illiteraten unter den Indianern nicht grösser sein wird als unter den Weissen."

Wie rasch sich die Indianer civilisieren, glaubte der Präsident der Universität von Süd-Californien, Geo. W. White, am besten durch die Mitteilung illustrieren zu können, dass sich im letzten Jahre die Fussballriege der Indianerschule zu Phoenix mit derjenigen der Universität im Kampfe gemessen hat.

Jetzt folgte ein äusserst interessanter Vortrag des Major Pratt, des Superintendenten der berühmten Indianerschule zu Carlisle, Penna. Diese Schule ist die erste gewesen, die die Bundesregierung hat einrichten lassen. Major Pratt, der Gründer und Organisator der Schule, an deren Spitze er jetzt noch steht, sagte etwa:

„Die Sioux-Indianer sind der zahlreichste Stamm. Vor einigen Jahren wurde eine Kommission ernannt, an deren Spitze Bischof Whipple stand, um mit dem Stamm im Auftrage der Bundesregierung zu unterhandeln. Den Indianern wurde der Vorschlag gemacht, sie sollten aus den Black Hills, welche, wie die Weissen vermuteten, Goldlager bargen, auswandern und sich auf einer westlichen Reservation niederlassen. „Wir werden Euch nähren und kleiden," sagten ihnen die Kommissäre, „bis Ihr selbst für Euch sorgen könnt. Wir geben Euch regelmässig Rationen von Fleisch, Zucker, Mehl und Kaffee, und wir werden fortfahren, für Euch zu sorgen, solange es notwendig ist, ob das nun 500 Jahre, oder ewig, dauert." Die Indianer nahmen das vorteilhafte Angebot an, da sie wohl einsahen, dass man ihnen bei einer Weigerung ihr Land doch weggenommen hätte.

„Der Kongress verwilligte erstmalig $1,600,000, und er musste dann alljährlich seine Verwilligungen machen, um die Sioux zu füttern. Man gab den

Indianern auch Ackergerätschaften und Sämereien, aber das Land war nicht sehr fruchtbar. Die Landwirtschaft der Indianer ist ein Misserfolg! Die Regierung zahlt jährlich mehr für landwirtschaftliche Maschinen, als die gesamte Ernte auf den Indianer-Reservationen wert ist.

„Der Kongress wurde endlich müde, Verwilligungen für den genannten Zweck zu machen. Die Sioux erhielten $200,000 weniger. Da gab's Krieg. Einige Indianer wurden getötet, und einige Soldaten. Dann wurde Frieden geschlossen, und der Kongress bewilligt wieder die alte Summe.

„Wir haben $30,000,000 ausgegeben, um 22,000 Indianer zu unterhalten. Die Sioux sterben allmälig aus; der Müssiggang verdirbt sie und macht sie krank. Und an alledem sind wir selbst schuld, denn wir haben einem Stamm, der sich selbst ernährte, unsere Unterstützung aufgezwungen, die er weder gebraucht noch gewünscht hatte.

„Man macht den Indianerschulen der Regierung oft den leichtfertigen Vorwurf, dass die in ihnen erzogenen Kinder von Indianern in ihren alten Zustand zurückfielen, sobald sie die Schuljahre hinter sich haben. Das ist nicht wahr. Nach meinem Urteil werden aus den Zöglingen der Indianerschulen im Verhältnis später ebensoviel tüchtige Menschen wie aus denjenigen anderer Schulen.

„Der Kommissär für Indianerangelegenheiten berichtet nach sorgfältig angestellten Nachforschungen, dass 76 % der früheren Schüler von Indianerschulen gut fortkommen, dass 4% nichts taugen, und dass die letzten 20% weder schlecht noch gut sind."

Dr. Merrill Gates, der frühere Präsident des Amherst College und ein Mitglied des Rates der Indianer-Kommissäre der Ver. Staaten, sprach über „Immersion in der Civilisation."

„Die Carlisle-Schule," sagte Dr. Gates, „hat 700 Knaben und Mädchen, die während des Sommers auf Farmen in den Staaten Pennsylvanien und New York arbeiten. Anstatt müssig Rationen zu verzehren, verdienen diese 700 Schüler in diesem Sommer $25,000. Sie sind mitten hinein in amerikanische Familien gesetzt worden, wo sie die Schönheiten des amerikanischen Familienlebens kennen, achten und lieben lernen."

Dr. Gates meinte, die Arbeit der Missionäre unter den Indianern sei nicht nutzlos gewesen, wie von anderer Seite behauptet wird. Weise sei die Massregel, die den Gebrauch der Indianer-Dialekte unter den Kindern mehr und mehr beschränke.

Dr. Gates ist ein Feind des Reservations-Systems, das er heftig angriff: „Belagert die Indianer doch nicht mit der niedrigsten Klasse der Weissen, und schliesst sie nicht in ihren eigenen barbarischen Gedankenkreis ein. Greift die jungen Leute heraus, schickt sie nach dem Osten und vermischt sie mit der Civilisation. ‚Ein Jahrhundert der Schande' ist eine wohlverdiente Bezeichnung. Dieser Schandfleck muss ausgetilgt werden, indem man die Indianer wirklich erzieht.

„Wir haben eine gewisse Angst vor dem Theoretiker im Osten, der sich einbildet, er könne alles Wissenswerte über den Indianer aus Büchern erfahren. Den Indianer muss man anpacken, wenn er jung ist. Im Naturzustande sind seine Bedürfnisse gering. Wenn ihr ihn civilisieren wollt, so müsst ihr ihm den Engel der Unzufriedenheit schicken, bis ihm sein Wigwam nicht mehr gefällt."

Wie bereits oben erwähnt, ist das Indian Institute kein Zweig der N. E. A.; die Tagung desselben fand jedoch absichtlich in Los Angeles und zur selben Zeit wie die Konvention der N. E. A. statt, um die Lehrer des Landes mit den Arbeiten des Instituts bekannt zu machen. In der That erregte kein Vorkommnis in Los Angeles so grosses Interesse unter den Kollegen, wie die Verhandlungen des Indian Institute. Die Aula der Normalschule, in der das Institute

tagte, konnte die Neugierigen nicht fassen. Wie der grossen Masse des Volkes, so geht es eben auch den Lehrern: sie kennen das „Indianer-Problem" nur aus gelegentlichen Kongressreden und aus den zumeist stark gefärbten Berichten unserer Indianeragenten. Hier aber konnten sie einmal aus dem Munde von Kollegen und Kolleginnen hören, wie gearbeitet wird, um die Mündel der Nation der Civilisation entgegenzuführen. An den ausgestellten Schülerarbeiten der Indianerschulen konnten sie auch sehen, was für Resultate die praktische Civilisation des Schulmeisters bereits aufzuweisen hat.

Zu dem in No. 1 der „Monatshefte" enthaltenen Bericht über die Verhandlungen des „National Council" ist heute noch nachzutragen, dass das Council am 11. Juli die letzte Sitzung seiner diesjährigen dreitägigen Verhandlungen abhielt. Das „Komitee für Bibliotheken und deren Beziehung zu den öffentlichen Schulen" legte seinen Bericht vor, der achtzig gedruckte Seiten umfasste. Der Bericht betont, dass die Summe der Kenntnisse, die die meisten Menschen beim Verlassen der Schule mit in das Leben hinübernehmen, im günstigsten Falle recht mager ist. Das Mangelnde könne nur durch späteres fleissiges Lesen erworben werden. Deshalb müsse der Mensch bereits in der Schule nicht nur dahin gebracht werden, Gefallen an einem guten Buche zu finden, sondern er müsse daselbst auch lernen, wie man eine öffentliche Bibliothek benutzt. Diese Forderung bedinge aber ein verständiges Hand-in-Hand-Gehen von Schule und Bibliothek. Die Wege dazu versucht nun der Bericht zu zeigen.

Das ist die Quintessenz des achtzigseitigen Berichtes. An der Diskussion beteiligten sich Van Sickle aus Denver, die Staatssuperintendenten Harvey von Wisconsin und Schaeffer von Pennsylvanien, James M. Greenwood aus Kansas City, Prof. Hoose von der Universität von Südkalifornien, und Soldan aus St. Louis.

Van Sickle verlas nochmals einen Teil des Berichtes. Harvey meinte, man solle das Kind so nehmen, wie man's finde; man solle ihm Dime Novels geben, wenn sein Geschmack diese verlange, denn erst allmälich könne es an bessere Litteratur gewöhnt werden; man solle ferner nicht verlangen, dass es den Inhalt jedes gelesenen Buches niederschreibe, denn er würde das auch nicht thun, sondern sich jemand zu dieser Arbeit kaufen; man solle endlich das Kind anhalten, die Worte des Buches zu wiederholen, denn nur so eigne es sich einen Wortschatz an.

Schaeffer bedauert, dass während des letzten Krieges das Lesen von Büchern und namentlich Zeitschriften kriegerischen Inhalts zugenommen, dagegen die Lektüre von Klassikern bedeutend abgenommen habe. Greenwood sagt in Erwiderung darauf, dass der amerikanische Junge Kriegslitteratur bevorzuge. Das liege in seiner Natur. "He has fight in him." Wenn er einmal anfange, Schlachtenbilder zu studieren, höre er damit nicht eher wieder auf, bis er davon so durchsäugt sei wie von den Masern. Prof. Hoose ist der Ansicht, dass zu vieles Lesen dem Geiste des Kindes schadet; und Soldan vergleicht Mythen, Fabeln, Geschichte und Biographieen in Bezug auf ihren Wert in der Schule.

Mit der Wahl von Louis F. Soldan, St. Louis, zu seinem Präsidenten für das kommende Jahr vertagte sich hierauf das National Council.

III. Korrespondenzen.

Baltimore.

Die älteste der acht englisch-deutschen Schulen Baltimores, die Schule No. 1, hat am Tag vor dem Danktag eine eindrucksvolle Eröffnungsfeier in ihrem neuen an der Ecke von Pennsylvania Avenue und Dolphin-Strasse errichteten Schulgebäude abgehalten. Das stattliche Gebäude war für

den Anlass prächtig geschmückt worden. Die beiden Treppenaufgänge, die sechzehn Klassenzimmer, die Wandelgänge der beiden Stockwerke, sie alle prangten im Flaggenschmuck und Grün, dazwischen waren hübsch eingerahmte Bilder angebracht, welche teils amerikanische und deutsche Geistesheroen, teils historische Begebenheiten darstellten. Einen recht sinnigen Schmuck bildeten Schülerarbeiten, die in dem Hauptlehrerzimmer ausgestellt waren, und die allseitig reichen Anklang fanden. In dem Versammlungssaal des zweiten Stockes, woselbst die Feier stattfand, wurde der reizende Anblick noch durch passend angebrachte Blumen und Blattpflanzen erhöht. Selbst die Natur schien mitzufeiern, das Wetter war ein ideales, ein tiefblauer Himmel und warmer Sonnenschein.

Unter den anwesenden Gästen befanden sich hervorragende Herren der Geschäfts- und Gelehrtenwelt Baltimores, unter ihnen Herr G. W. Gail, von der Firma G. W. Gail & Ax, und Herr Professor Dr. Henry Wood, von der Johns Hopkins Universität.

Eingeleitet wurde das Programm durch eine Begrüssungsansprache des Schulkommissärs John J. Faupel, worauf ein Flaggensalut, sowie Exerzieren und Chorgesang der Schüler und Schülerinnen der Oberklassen folgte. Leider war der Bürgermeister so beschäftigt, dass er die ihm auf dem Programm zugedachte Ansprache nicht halten konnte. Herr Eduard Raine, der Herausgeber des Deutschen Korrespondenten, hielt hierauf die deutsche Festrede.

Nachdem der Redner zuerst einen geschichtlichen Ueberblick über die Entwickelung der deutsch-englischen Schulen im öffentlichen Schulwesen gegeben hatte, fuhr er folgendermassen fort: Es ist nicht meine Absicht, des Längeren auf die Gründung, den Fortschritt und den Ausbau der deutschen Schulen weiter einzugehen, sondern ich möchte nur noch kurz erwähnen, dass die englisch-deutschen Schulen Baltimores auf der höchsten Stufe stehen, und ich wüsste keine Stadt in den Ver. Staaten, welche uns nur einigermassen würdig an die Seite gestellt werden könnte, nicht einmal die deutscheste Stadt des Westens, Milwaukee. Da mir nur 10 Minuten gestattet sind, um meinen Ansichten Ausdruck zu verleihen, so will ich nur noch einige wenige Worte an die Jugend richten. Es freut mich wirklich, dass so viele Schüler nicht nur dieser, sondern auch der übrigen englisch-deutschen Schulen deutschen Unterricht nehmen; es ist dieses ein Beweis, dass das Deutschtum hier nicht zurückgeht, sondern eine beständig wachsende Klasse existiert, welche es für das Erziehungswesen notwendig hält, die deutsche Sprache aufrecht zu erhalten. Damit ist nicht gesagt, dass wir die englische Sprache zurücksetzen, im Gegenteil ist es Pflicht und Schuldigkeit, dass ein jedes Kind, ja, ein jeder Deutsche, sich befleissigt, die Sprache seines Adoptivvaterlandes zu erlernen, obgleich wir unser altes Vaterland lieben und nicht vergessen dürfen, dass Deutschland unsere Mutter war. Können wir doch getrost sagen, dass unsere Anhänglichkeit an unsere Mutter noch heute so stark ist, als je, aber da wir unser altes Vaterland, resp. unsere Mutter, verlassen und unser Heil in diesem Lande gesucht haben, so ist Columbia nicht nur unsere Braut, sondern unser Weib, der wir ewige Treue schwören. Meine Kinder, vergesst nicht, dass im geselligen und geschäftlichen Leben eine gute Erziehung von grossem Vorteil ist, und dass gerade die deutsche Sprache Euch behilflich sein wird, um Euch empor zu arbeiten, denn es giebt kaum ein Geschäftshaus, wo man nicht die Worte gebraucht: „Hier wird deutsch gesprochen!“ Nehmen Sie zwei Knaben von gleicher Schulbildung, wovon einer nur englisch, der andere englisch und deutsch spricht, so wird derjenige, welcher beide Sprachen spricht, stets bevorzugt. Hauptsächlich liegt es an den Eltern, dass sie zu Hause den Kindern behilflich sind, die deutsche Sprache zu erlernen.

Redner ermahnte schliesslich in englischer Sprache, den Unterricht der Kinder nicht zu vernachlässigen.

Eine interessante Nummer des Programms bildete eine Ansprache des Portorikaners Dr. Francisco del Valle. Derselbe war mehrjähriger Bürgermeister der Stadt San Juan und später Minister des Innern im Insurgentenkabinet unter den Generälen Henry und Davis. Seine spanische Ansprache wurde von dem jungen Rechtsanwalt Otto Schönrich ins Englische übersetzt. Dr. del Valle ist ein hoher, eleganter Mann mit militärischer Haltung. Er erwähnte, dass er mit seiner ganzen Familie hiehergekommen sei, um die Ver-

hältnisse zu studieren und seinen Kindern eine amerikanische Ausbildung zu geben. Dabei drückte er seine grosse Befriedigung aus, dass es seinen Kindern vergönnt sei, diese englisch-deutsche Schule zu besuchen, und dankte dem Lehrpersonal für dessen Bemühungen, die er wohl zu würdigen wisse. Er schilderte sodann die Erziehungsverhältnisse und Schulbestrebungen auf seiner paradiesischen Insel in interessanter und patriotischer Weise.

Der gewandte Dolmetscher des Dr. del Valle wurde hierauf gebeten, als ehemaliger Zögling dieser Schule eine Ansprache zu halten. Herr Otto Schönrich betonte, wie es ihm eine freudige Genugthuung sei, hier vor aller Welt sagen zu dürfen, welch unendlichen Dank er zunächst dem lieben Elternhaus und dann dieser Schule schulde, wie er deren Segen hier und auswärts, in Canada und Mexiko, in Porto Riko und Cuba erfahren habe.

Zwei der anwesenden Pastoren, die Herren Burkart und Hausser, hielten ebenfalls Ansprachen, die mit grossem Beifall aufgenommen wurden. Zwischen den einzelnen Reden wurden Musikvorträge zu Gehör gebracht, darunter ein Bariton-Solo von Herrn Steinmüller und ein Sopran-Solo von Frl. Fäthe. Die Chorgesänge wurden von Frl. Minna Kässmann, der ersten deutschen Assistentin, in vortrefflicher Weise geleitet.

Das neue Gebäude ist eine der besteingerichteten Schulen der Stadt. Der Bauplatz ist 189x110 Fuss gross, während die Dimensionen des Gebäudes selbst 55 x138 Fuss betragen. Die Baukosten beliefen sich allein auf $26,000. Im ersten und zweiten Stockwerk befinden sich allein je acht Klassenzimmer, ein Lehrerinnenzimmer, ein Garderobenzimmer und eine Halle. Im dritten Stockwerke werden die Schul-Materialien aufgespeichert.

Die Ventilation ist mit dem Heiz-Apparat verbunden. Dieselbe besorgt einen beständigen Zufluss von 30 Kubikfuss frischer und erwärmter Luft für jedes Kind pro Minute und denselben Abzug gebrauchter Luft in demselben Zeitraume, ohne einen kalten Luftzug zu verursachen. Die Ventilation erstreckt sich von dem sauber gepflasterten und getünchten Erdgeschoss bis unter das Dach. Auch die Zimmer zur Aufbewahrung der Kleider sind ventiliert.

Wie die Ventilation, so ist auch die Kanalisation nach neuestem Muster. Die Aborte befinden sich in genügender Anzahl im Erdgeschoss und sind vollkommen geruchlos. Die Exkremente werden nach dem Smeadschen System aufgetrocknet.

Es giebt wohl Schulgebäude, die architektonisch besser sind, als dieses, aber die gesundheitliche Einrichtung ist unübertroffen. C. O. S.

Chicago.

Der Lehrerverein von Chicago veranstaltete am 28. Dezember nachmittags in der Schiller-Halle eine gemütliche Weihnachtsfeier mit Christbaum. Die Halle war bis auf den letzten Platz gefüllt, und als Ehrengäste waren anwesend Herr Dr. G. Zimmermann, Frau Clara Michaelis, Frau Meier, die Gattin eines Schulratsmitgliedes, Frl. A. Kopelke von Crown Point, Ind., und Frl. Steffe von Indianapolis. Gemeinschaftlich wurden gesungen die Lieder: „O Tannenbaum", „O du fröhliche, o du selige gnadenbringende Weihnachtszeit" und „Stille Nacht, heilige Nacht". Während die in bester Stimmung sich befindenden Lehrer und Lehrerinnen sich den von schöner Hand servierten Kaffee und Kuchen gut schmecken liessen, sorgten Frl. Cora Weinberg, Frl. A. Nussbaumer, Frau L. Slomer, Herr J. Rössler und Herr H. Krüger für angenehme Unterhaltung.

E. A. Z.

Cincinnati.

Unser Schulsuperintendent Dr. Boone ist nach wie vor eifrig bemüht, so schnell wie möglich mit den Cincinnatier Schulverhältnissen vertraut zu werden und sich in seine neue Stellung hineinzuarbeiten. Jede Woche beruft er eine oder zwei Sitzungen, entweder mit Speziallehrern oder mit Klassenlehrern gewisser Schuljahre, wobei unter freiem Meinungsaustausch eine etwaige Verbesserung in irgend einem Lehrzweige besprochen wird. In den Versammlungen der englischen Prinzipale, denen Dr. Boone regelmässig beiwohnt, hat er sich bisher gegen über-

triebene Disziplin-Regeln in manchen Schulen, gegen jegliche „Parade-Arbeiten" und besonders gegen das unselige Prozent-System, wie es in den letzten Jahren hier leider sehr stark im Schwung war, ausgesprochen. Die vielen Prüfungen an bestimmten Tagen für sämtliche Schulen wünscht er bedeutend zu beschränken; er befürwortet dafür, dass die Lehrer oder die Schulleiter ein Unterrichtsfach jeweils dann prüfen, wenn es zum Abschluss gebracht ist.

Inzwischen arbeitet der Superintendent fleissig einen neuen Lehrplan aus, sintemalen er den jetzigen einer Modernisierung sehr bedürftig hält. Der umgekrempelte, reformierte Lehrkursus, demzufolge alles „anersch" werden soll, wird bereits nächstes Schuljahr in Kraft treten. Ob wohl darin auch jene Winke und Ratschläge Berücksichtigung finden, die verschiedene Geschäftsleute einer hiesigen Schulzeitung auf deren Umfragen gegeben? Dieselben empfehlen nämlich allen Ernstes, dass z. B. die Schüler der Hochschule „wenigstens" lernen und wissen sollten, wie man ein Adressbuch nachschlägt, wie man telephoniert, wo die öffentlichen Gebäude liegen u. dgl. m. Bilden unsere sonst so praktischen amerikanischen Schulen wirklich solch unpraktische Menschen heran, dass derartige Empfehlungen begründet und berechtigt sind?

Oberlehrer - Verein. In der regelmässigen Versammlung der deutschen Oberlehrer, welche am Donnerstag, den 7. Dezember, stattfand, verlas Herr W. H. Weick aus einer deutschen Lehrerzeitung einen interessanten Aufsatz über das Thema „Der gegenwärtige Stand der Psychologie in ihrem Verhältnis zur Pädagogik". Er schloss daran die Bemerkung, dass viele junge Amerikaner sich in Jena für den Lehrerberuf vorbereiteten und dort die Ideen, wie sie von Herbart und Ziller gelehrt wurden, in sich aufnähmen. Dieselben wichen in vieler Hinsicht von denen ab, welche Pestalozzi und andere Pädagogen gelehrt hätten, aber sie fänden bereitwillige Aufnahme. Ihre Vertreter wirkten für sie durch Wort und Schrift und viele von ihnen hätten wichtige Stellen in diesem Lande inne. Schliesslich bemerkte Herr Weick noch, dass die amerikanischen Kollegen sehr energisch an ihrer Ausbildung weiterarbeiteten und aus den von ihnen gebildeten Lesezirkeln grossen Nutzen zögen.

Als Themata, welche in den nächsten Versammlungen des Vereins zur Besprechung gelangen sollen, hat das aus den Herren Weick und Dell bestehende Komitee folgende aufgestellt:

Januar: „Wolfram von Eschenbach und Parcival", Herr J. P. Heuschling; Februar: „Die allgemeinen Grundsätze der Belohnung und Strafe", Herr Geo. Sutterer; März: „Die Befähigung zum Lehren", Herr Wm. Jühling; April: „Die Pflege des Gedächtnisses", Herr F. W. Strubbe.

Lehrerverein. Am Samstag, den 9. Dezember, hatte auch der hiesige deutsche Lehrerverein seine regelmässige zweimonatliche Versammlung. Die Gesangsektion eröffnete die Sitzung mit dem Vortrag des Liedes „Nachtigall und Rose", von C. Lehnert, wonach Herr Heinrich Dörner mit einem gediegenen und auf eingehendes Studium des Objektes basierten Vortrage über „Die Vokale in der Sprache und ihre Schriftzeichen" folgte. Der Redner, ein ehemaliger Schulprinzipal, nahm dabei besonders die englische Sprache scharf mit, in welcher der Umstand, dass sie sich vom phonetischen Schreibsystem so ungeheuer weit entfernt, es zu stande gebracht habe, dass die Rechtschreibung so unverhältnismässig viel Zeit im Schulunterrichte auf Kosten anderer Fächer in Anspruch nehme, während in der deutschen Sprache die Orthographie eine verhältnismässig leichte Aufgabe sei. An der Hand von Tabellen, die Redner selbst aufgestellt hat, zeigte er, wie ein und derselbe Laut durch eine ganze Anzahl von Schriftzeichen dargestellt oder umgekehrt, wie ein gewisser Vokalbuchstabe eine ganze Anzahl von Lauten darstellte. Allerdings stellte Redner nicht in Abrede, dass es auch in der deutschen Sprache in dieser Beziehung noch manches zu verbessern giebt, und in diesem Teile des Vortrages zeigte der Redner ganz besonders, dass er sich in seinen hohen Jahren noch einen kerngesunden, kräftigen Humor bewahrt hat. Die Liebe, sagte er, wäre gewiss gerade so zärtlich und das Bier würde sicher gerade so gut schmecken, wenn sie kein „e" hinter dem „i" hätten, und dass ein Kuss kürzer sei als ein Gruss, müsse man der Orthographie auf das Sündenregister setzen.

An den Vortrag, für welchen dem Redner der Dank des Vereins abgestattet wurde, schloss sich die Erledigung der Geschäfte. Herr Albert W. Rössler vom 25. Distrikt und Fräulein Carrie N. Scheueng vom 10. Distrikt wurden in den Verein aufgenommen.

Herr Burger richtete an die Anwesenden einen glühenden Appell, sich an der Gesangsektion, die dem Verein schon so manche schöne Stunde bereitet habe, mehr aktiv zu beteiligen; besonders sollten die Mitglieder die Gesangproben regelmässiger besuchen. Ein Antrag, die Vereinsversammlungen von Samstag auf Freitag zu verschieben, wurde mit grosser Majorität verworfen. Mit dem Vortrage des Liedes „Sehnsucht nach den Bergen" von F. Abt schloss die gutbesuchte Versammlung. E. K.

Milwaukee.

Vom Seminar. Herr Chas. F. Pfister erbot sich im Jahre 1892, $25,000 zum Kapital des Seminars beizusteuern, wenn es der Behörde der Anstalt gelänge, in Jahresfrist $50,000 aufzubringen. Der schlechten Zeiten wegen war es unmöglich, diese Bedingung zu erfüllen. Trotzdem war Herr Pfister gütig genug, die Frist von Jahr zu Jahr zu verlängern, bis endlich im Juni 1899 die Summe von $50,699.47 erreicht war. In der Jahresversammlung des Seminarvereins berichtete der Präsident, Prof. Rosenstengel, diese erfreuliche Thatsache und empfahl, Herrn Pfister zum ersten und bis jetzt einzigen Ehrenmitgliede des Vereins zu ernennen. Dieser Vorschlag wurde einstimmig angenommen.

Die Beamten des Verwaltungsrates des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars haben am 9. Dez. Herrn Charles F. Pfister, welcher sich um das Seminar durch eine Schenkung von $25,000 verdient gemacht hat, ein künstlerisch ausgeführtes Ehrendiplom überreicht, welches die folgende Inschrift trägt:

„Die sechzehnte Generalversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars beschloss einstimmig, Herrn Charles F. Pfister in Anerkennung seiner grossen Verdienste um die Anstalt, zum Ehrenmitgliede des Vereins zu ernennen.

Dem treuen Freunde und Förderer idealer Menschenbildung, der im Vereine mit seiner Schwester, Frau Louise Vogel, für Seminar und Akademie ein prachtvolles Heim schuf, der durch das so hochherzige Anerbieten des Pfister-Fonds das Bestehen und die Entwickelung der beiden Anstalten für alle Zeiten sicher stellte, sprechen wir im Namen des deutschamerikanischen Bürgertums hiermit unseren tiefgefühlten Dank aus.

Möge das Denkmal seiner hochherzigen Opferwilligkeit wachsen, blühen und gedeihen, ihm zur Ehre, uns zur Freude."

E. D.

Der hiesige Schulrat wird sich in seiner nächsten Sitzung mit zwei sehr wichtigen Fragen beschäftigen, so dass man mit einiger Spannung seinen diesbezüglichen Beschlüssen entgegen sehen darf. Erstlich wurde nämlich vor einiger Zeit ein Antrag auf gänzliche Abschaffung der körperlichen Züchtigung im Schulrat eingebracht. Diese Sache ist zwar nicht neu, denn schon vor mehreren Jahren wurde ein solcher Antrag gestellt, aber prompt abgewiesen. Auch diesmal berichtete der Ausschuss für Regeln, an den die Resolution verwiesen war, gegen dieselbe, und begründete dies in sehr vernünftiger Weise folgendermassen: „Da wir durch unsere Regeln sicher gestellt sind, dass kein Prinzipal (nur diese sind bei uns zur Erteilung körperlicher Züchtigung berechtigt), das Recht körperlicher Züchtigung missbrauchen wird, und da ferner die Berichte über k. Z. zeigen, dass dieselbe nur wenig, also nur in dringenden Fällen, und dann mässig und vernünftig angewendet wird, so empfehlen wir, dass der Antrag auf gänzliche Abschaffung der k. Z. definitiv abgelehnt wird." Damit gab sich aber der Antragsteller nicht zufrieden, und die Resolution wurde nochmals an den Ausschuss zurück verwiesen. Sodann liegt dem Schulrat eine Resolution zur Revision des Lehrplanes vor, und Lehrer sowohl wie Bürger sind sehr gespannt darauf, wie der betreffende Ausschuss berichten wird. Zwar sind schon einige Versammlungen des Ausschusses unter Heranziehung prominenter Schulmänner über diesen Gegenstand gehalten worden, aber es scheint, dass die Ansichten in dieser Sache sehr auseinander gehen, so z. B. verlangten einige, dass die Zeit für das Rechnen abgekürzt würde, aber andere dagegen wollten sie noch verlängert haben.

Im Verein deutscher Lehrer an den hiesigen öffentlichen Schulen steht für nächste Versammlung ein interessan-

ter Vortrag in Aussicht, nämlich über die richtige Aussprache der Konsonanten, nach den Regeln des deutschen Bühnenvereins, gehalten von Herrn Herm. Werbke, einem der ersten Schauspieler des hiesigen Pabsttheaters. Es wird seinerzeit über den Vortrag berichtet werden.

In den Tagen vom 27. — 29. Dez. fand hier in Milwaukee die **Jahresversammlung des Staats-Lehrerverbandes von Wisconsin** (Wisconsin Teachers' Association) statt, und es hatten sich wohl etwas über 1000 Lehrer aus allen Teilen des Staates dazu eingefunden. Auf dem Programm standen eine Menge zum Teil sehr wichtiger und interessanter Themata. Die Referenten entledigten sich ihrer Aufgabe meistens mit Geschick und in sachkundiger Weise, und auch die Debatten wurden mit lebhaftem Interesse geführt. Einige der Themen, die zur Verhandlung kamen, waren: „Der allgemeine Einfluss der Kunst auf die Schule und Gesellschaft." „Ausschmückung der Schulzimmer mit guten Gemälden." „Der Wert des Handfertigkeitsunterrichtes." „Lehren wir die Geographie rationell?" „Ist es ratsam, den Lehrplan zu kürzen, und können wir ihn fruchtbarer und reichhaltiger gestalten?" Das zuletzt angegebene Thema vereinigte wohl das meiste Interesse auf sich. Es war schon in der letztjährigen Versammlung einem Fünferausschuss überwiesen worden, und dieser hatte sich mit Gewissenhaftigkeit und Eifer an die Arbeit gemacht. Das zeigte der Bericht, welcher von dem Vorsitzer des Ausschusses, dem Präsidenten der Staatsuniversität, Herrn C. K. Adams, verlesen wurde, und der etwa ¾ Stunden in Anspruch nahm. Die Herren hatten sich die Mühe genommen, Lehr- und Studienpläne aus allen Schulen des Staates und dann aus allen andern Staaten der Union einzufordern. Aber damit nicht zufrieden, hatten sie auch von den meisten europäischen Ländern sich Berichte und Lehrpläne erbeten, die ihnen denn auch in sehr zuvorkommender Weise von den betreffenden Unterrichtsministerien zugestellt worden waren. Aus diesem Material nun hatte Herr Adams ein für die Pädagogik recht wertvolles Dokument zusammengestellt, das nicht nur trockene Zahlen und Statistiken enthält, sondern auch treffliche Winke und Ratschläge, und Herr Adams beweist damit, dass er unzweifelhaft ein tüchtiger Fach- und Schulmann ist. In der Einleitung führte er aus, dass die Aufgabe der Volksschule sei, tüchtige Bürger für den Staat und das Leben heranzubilden. Dabei komme es nicht besonders darauf an, dass die Schüler mit einem grossen Quantum Wissens vollgestopft würden, denn das meiste davon würden sie doch schon bald wieder vergessen; sondern die Hauptsache sei, dass sie die gelernten Sachen auch richtig verstanden hätten, denn nur dann würde es zu ihrem geistigen Eigentum gemacht, wie für den Magen nur die Speisen von Wert wären, die gut verdaut würden und so in Fleisch und Blut übergingen. Noch viel mehr Wert aber als alles Wissen hätte das Aufbauen und Bilden des Charakters, der Willensstärke des Schülers; dass er unterscheiden lerne zwischen gut und böse, zwischen recht und unrecht, und dass er dann auch den festen Willen habe, das erkannte Gute und Rechte jederzeit zu thun. Nicht prachtvolle und kostbare Schulhäuser seien die Hauptsache, sondern gute und tüchtige Lehrer. Ferner wären nach seiner Meinung zu viele Textbücher in unsern Schulen, und die Lehrer verliessen sich zu viel auf diese, anstatt frei zu unterrichten. Auch sei das Abhören der Aufgaben (hearing of recitations) noch zu sehr im Gebrauch. Von den Lehrplänen europäischer Länder hatte Herr Adams diejenigen der Schulen Frankreichs gewählt, um sie mit den unsern zu vergleichen. Warum hatte er Frankreich und nicht Deutschland gewählt? Nun, er sagte, dass Frankreich sein ganzes Schulsystem seit 1870 umgeschaffen habe, denn es habe gesehen und erfahren, dass es bei Sedan von dem deutschen Schulmeister geschlagen worden sei. Es habe dann seine Schulen nach deutschem Muster eingerichtet, und diese seien jetzt in ausgezeichneter Verfassung. Die Vergleichung zeigte, dass in den Schulen Frankreichs viel mehr Zeit, etwa die doppelte wie bei uns, auf Sprachstudien verwandt werde. Dabei zeige sich die Thatsache, dass die Schüler im Rechnen und in der Geographie dort eben so gut, wenn nicht besser als bei uns seien bei nur halb darauf verwandter Zeit. Jeder Schüler müsse dort neben seiner Muttersprache noch wenigstens eine fremde Sprache lernen, gewöhnlich Deutsch. Dann werde von dem reiferen Schüler verlangt, dass er im

stande sei, sich über das Gelernte in korrekter Sprache fliessend auszudrücken. Herr Adams empfahl nun, dass man auch hier dem Sprachstudium mehr Aufmerksamkeit zuwende, und also auch hier jedes Kind eine fremde Sprache neben seiner Muttersprache lerne, und dazu empfehle er die deutsche Sprache. **A. W.**

Deutscher Lehrerverein von New York und Umgegend.

Herr Dr. Bernstein hatte versprochen, in der Sitzung am 2. Dezember bei Eckstein in New York einen Vortrag über „die Grimmschen Gesetze der Lautverschiebung und deren praktische Anwendung" zu halten. Er war zwar anwesend, hatte aber leider nicht genügend Zeit gefunden, sich für heute zu präparieren, und so bat er um Aufschub bis zur nächsten Sitzung. Indessen erklärte er sich bereit, uns heute schon einige Andeutungen über seine Arbeit zu geben. Diese Andeutungen gestalteten sich übrigens zu einem zusammenhängenden längeren Vortrage, dem aufmerksam gelauscht wurde. Der Redner bezog sich dabei besonders auf den zweiten Teil seines Themas, nämlich auf die praktische Anwendung der Grimmschen Gesetze beim Unterricht imDeutschen als Fremdsprache und führte aus, dass bei zweckmässig ausgewähltem Lesestoffe, bei dem der Verwandtschaft der englischen mit den deutschen Wörtern genügend Rechnung getragen wird, d. h., in dem mindestens 85% solcher Wörter enthalten sind, an denen der germanische Ursprung der entsprechenden englischen Wörter nachweisbar ist, die Erlernung des Deutschlesens ungemein gefördert werden muss. Bei einer solchen Einrichtung des Lesebuches hielt Herr Dr. Bernstein auch ein dem Lesebuche beigefügtes Vokalbularium für überflüssig. Nebenbei erwähnt, hält er ein solches Vokabularium eher für eine schädliche als eine nützliche Beigabe.

Nachdem der Redner geendigt, mochte sich vielleicht der eine oder der andere schon zu einer Debatte angeregt fühlen. Doch beschloss man, mit einer solchen zu warten bis nach dem wirklichen Vortrage in der nächsten Sitzung, die am 6. Januar 1900 bei Eckstein in New York abgehalten werden soll. Herr Heller stellte den Antrag, von jetzt ab die Sitzungen punkt 3 Uhr zu beginnen. Der Antrag wurde einstimmig angenommen. **H. G.**

IV. Fragekasten.

Die Leser der P. M. werden ersucht, dieser Abteilung ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Antworten oder Ratschlaege bezueglich der hier beruehrten Punkte sollen an dieser Stelle wenn thunlich woertlich oder in einem summarischen Ueberblick veroeffentlicht werden.

Eine Lehrerin des Deutschen an einer Hochschule New Hampshire's schreibt folgendes: "A very vital question in New Hampshire is, how to introduce German into the High Schools, on a satisfactory basis. French is very popular owing to a large Canadian French element in the cities. In my own school, the scholars are allowed to elect either French or German. The idea prevails that German is much harder than French and not so practical. The natural result is that the French classes are over-crowded, while the German classes, though of excellent quality, are very small. What can be done to better these conditions?

V. Umschau.

Amerika.

Stiftungsfest und Lehrerjubiläum. Ein reges Leben entfaltete sich am Mittwoch in der Weihnachtswoche in den Räumen des beliebten Vergnügungsplatzes Terrace Garden in New York, wo der Verein der *deutschen Speziallehrer* der öffentlichen Schulen *New Yorks* sein 20jähriges Stiftungsfest in feierlicher Weise beging. Die weite Halle des genannten Lokales vermochte kaum die Zahl der Teilnehmer zu fassen, deren Kontingent vornehmlich durch die Mitglieder des Vereins gebildet wurde, denen sich aber auch viele Freunde des Vereins als Gäste zugesellten. Unter den letzteren seien nur der Assistenzsuperintendent der New Yorker Schulen, Herr Gustav Straubenmüller, dem die Beaufsichtigung des deutschen Unterrichtes

obliegt, sowie der Präsident und Sekretär desLehrerbundes, dieHerren M. D. Learned und H. M. Ferren, die zum Besuche der Versammlungen der "Modern Language Teachers' Association" in New York weilten, erwähnt. Das Festmahl, mit welchem die Feier eröffnet wurde, bot eine reiche Fülle kulinarischer Genüsse. Nach guter deutscher Sitte wurde dasselbe durch eine Reihe kerniger und der Bedeutung der Feier gewidmeter Reden gewürzt. Von besonderer Bedeutung war die Rede des Präsidenten, Herrn Carl Herzog. Derselbe entrollte ein Bild der Geschichte des Vereins, und es war erfreulich zu hören, wie der Verein nach Jahren banger Sorgen um seine Lebensfähigkeit sich allmählich zu solcher Kraft entwickelte.

Ein ebenso merkwürdiges als glückliches Zusammentreffen war es, dass mit diesem Stiftungsfeste des Vereins, *Frau Helene Jacobsen*, ein Mitglied des Vereins, ihr 25jähriges Lehrerjubiläum feiern konnte. Im Verlaufe des Festes wies Herr Herzog auf dieses Ereignis hin und übermittelte der Jubilarin die Glückwünsche des Vereins, ihre Treue und Anhänglichkeit zu demselben betonend. In ebenso sinniger als herzlicher Weise dankte die Dame für diese Aufmerksamkeit, wobei sie besonders die Verdienste des Präsidenten Herrn Herzog an dem Verein hervorhob.

Launige Reden und Deklamationen, sowie Gesangs- und Klaviervorträge hielten die Festteilnehmer noch lange zusammen, von denen gewiss jeder eine frohe Erinnerung an dieses Fest in sich bewahren wird.

Die Universität von Pennsylvania hat soeben eine neue Expedition nach Babylon ausgerüstet, welche die Ausgrabung der antiken Stadt Nippur vollenden soll. Die Oberleitung wird der berühmte Professor und Assyriologe Dr. Hermann V. Hilprecht haben. Die Universität hat diese Ausgrabungen seit zehn Jahren unter Aufwand von im ganzen mehr als $100,000 betreiben lassen. Diesmal sollen auf die Expedition etwa $35,000 verwandt werden. Dieselbe wird nach Aden gehen, von dort nach dem persischen Meerbusen und dann den Tigris hinauf bis Bagdad, von wo die Reise durch die arabische Wüste noch mehrere Tage in Anspruch nimmt. Nippur gedenkt man in der zweiten Hälfte des Monats Januar zu erreichen. Die Arbeiten sind durch einen besonderen Firman, welchen der türkische Sultan der Universität ausgestellt hat, gestattet worden.

Die Zahl der weiblichen Lehrkräfte in den Vereinigten Staaten übertrifft nach einer Notiz im "Western Teacher" die der männlichen in allen Staaten mit Ausnahme von West Virginia, North Carolina, Tennessee, Alabama, Texas und Arkansas.

Davenport, Iowa.

Freie Deutsche Schule. In der „freien Stadt Davenport in dem Freistaat Scott" giebt es eine freie deutsche Schule, die ein Ehrendenkmal der Deutschen Davenports ist. Das Gebäude liegt im Herzen der Stadt unweit der prächtigen Turnhalle. Es ist dreistöckig, 40 Fuss hoch, 36 Fuss breit und 60 Fuss tief. Das Erdgeschoss ist 8 Fuss hoch und enthält Abtritte für Knaben, Kohlenschuppen und Heizvorrichtung. Im 1. Stockwerke sind zwei 8 Fuss hohe Schulzimmer (24x28), im 2. ebenfalls 2 Schulzimmer, ein Versammlungs- und Bibliothekszimmer und Aborte für Mädchen. Im obersten Stockwerke befinden sich 2 Räumlichkeiten. Sämtliche Räume sind mit grossen Fenstern versehen. Die Ventilation ist vorzüglich. Schulbänke, Tische etc. sind einfach, aber sehr schön. Ein Apparat für Chemie und Physik, Karten, etc. sind die schönsten, die wir noch gesehen haben. Item das Gebäude nebst Inhalt verdient die allerhöchste Anerkennung. Selbstverständlich konnte es nur hergestellt werden durch die grosse Opferfreudigkeit aller freisinnigen Deutschen der Stadt.

Die „Halbwöchentliche Iowa Reform" widmete der Schule bei der Grundsteinlegung einen ganz prachtvollen Artikel, dem wir folgende Sätze entnehmen:

„So wachse denn empor, du stattlich Haus, dem Dienst des Wahren, Schönen und Guten geweiht! Erhebe dich in der Vollendung Strahlen als eine Stätte deutscher und freier Bildung. Von kühnem Mut beflügelt, wird innerhalb deiner Mauern der Jugend das freie Wort verkündet, damit unseren Nachkommen die Befähigung werde, „herauszutreten in das Leben, in That und Wort, in Bild und Schall." Unter deinem Dache, du wahres deutsches Haus, walte stets Frieden und Eintracht, und in fernen Tagen sei du ein stummer Zeuge für deutsche Willenskraft und deutschen Edelsinn

der deutschen Stammesbrüder der freundlichen Stadt Davenport."

„Ihr aber, die ihr dies stattlich Haus gebauet, wachet darüber, dass es nie seiner Bestimmung entfremdet werde, dass des Wissens Durst nicht ungestillt bleibe und der Geist der Jugend frei von jeder Geistestyrannei herangebildet und zu edlem Thun und Handeln entfacht werde und das Alter neu auflebe mit der Jugend."

„Dann hast du deine Bestimmung erfüllt, du deutsches Haus!"

„Steh stark und stolz! bleib deutsch und frei!"

Deutschland.

Berliner Gemeindeschulwesen. Dem dieser Tage zum 56. Male erschienenen „Verzeichnis der Rektoren, Lehrer und Lehrerinnen an den Berliner Gemeindeschulen" entnehmen wir folgende Daten. Es bestehen zur Zeit 229 Gemeindeschulen mit 4034 Klassen, von denen 1961 Knaben-, 1976 Mädchen-, 57 gemischte und 40 Nebenklassen für Schwachsinnige sind. Von diesen Schulen sind 17 katholisch, alle übrigen evangelisch. Für die jüdischen Kinder wird an verschiedenen Gemeindeschulen Religionsunterricht erteilt. An den 229 Schulen wirken 229 Rektoren, 2418 Lehrer und 1385 Lehrerinnen. Dazu kommt noch eine grosse Anzahl technischer Lehrerinnen, so dass im ganzen etwa 4900 Lehrkräfte an den Gemeindeschulen thätig sind. Auf jede Gemeindeschule kommen im Durchschnitt 17.5 Klassen, doch haben 21 Schulen über 20 Klassen, während die kleinste Schule nur 8 Klassen mit 333 Kindern zählt. Im letzten Jahre hat eine Vermehrung von 6 Gemeindeschulen und 172 Klassen stattgefunden, wodurch 6 Rektoren, 119 Lehrer und 60 Lehrerinnen mehr erforderlich waren als im Vorjahre. Das gesamte Volksschulwesen wird von der städtischen Schuldeputation geleitet, die mit Einschluss eines juristischen Dezernenten 34 Mitglieder zählt, unter denen sich neben 5 Geistlichen auch je ein Rektor und ein Lehrer befindet. Berlin wird in 10 Schulkreise geteilt, an deren Spitze je ein Stadt-Schulinspektor ist und auch die Aufsicht über die in seinem Bezirk belegenen Privatschulen führt. Der Etat der Gemeindeschulen weist eine Einnahme von 94,900 Mark und eine Ausgabe von 13,298,581 Mark auf, so dass im laufenden Jahre ein Zuschuss von 13,203,681 Mark erforderlich wird.

Frankreich.

Gelegentlich des Schlusses der französischen Schulen vor den Ferien hat man eine interessante Statistik über die deutsche Sprache an den französischen Schulen aufgestellt. Man schreibt darüber aus Paris: Während noch vor fünf oder sechs Jahren die meisten Schüler von fremden Sprachen die englische mit Vorliebe betrieben, hat sich jetzt das Verhältnis geändert. Von den Schülern des Lycée Condorcet in Paris haben 143 die deutsche und nur 34 die englische Sprache gewählt. Aber auch an den Handelsschulen wird augenblicklich die deutsche Sprache mehr bevorzugt als die englische. In der Schule der politischen Wissenschaften endlich gab es im verflossenen Schuljahr fünf Schüler der deutschen gegen einen Schüler der englischen Sprache.

Schweiz.

Zürich. Am 26. Okt. vormittag wurde ein Pestalozzi-Denkmal feierlich enthüllt. Das Bronzestandbild ist das wohlgelungene Werk des Schweizer Künstlers Hugo Sigwart aus Luzern und bringt trefflich die sozialen Momente bei Pestalozzi zum Ausdruck, der dargestellt ist, wie er einen armen Knaben geleitet.

Russland.

Der dirigierende Senat hat als Endinstanz ein für das baltische Schulwesen prinzipiell wichtiges Urteil gefällt. Die Schulen der Ostseeprovinzen besitzen zahlreiche Vermächtnisse, deren Zinsen fast ausschliesslich Deutschen zufallen sollen. Der Unterrichtsminister hat in mehreren Fällen angeordnet, dass die Zinsen zu nicht stiftungsgemässen Zwecken verwendet wurden, indem er die Stiftungskapitalien als Eigentum der Krons- und Stadtschulen erklärte, wodurch die Zinsen für Russifizierungszwecke frei wurden. Der Senat erklärte solche ministeriellen Anordnungen für ungesetzlich.

Transvaal.

Die Schulverhältnisse in den Burenrepubliken Afrikas lassen noch manches zu wünschen übrig, obwohl in den letzten Jahren ein wesentlicher Umschwung zum Bessern eingetreten ist. Die geistliche Behörde geht hierin mit der weltlichen Hand in Hand. Die Prädikanten-Synode schreibt als strenges Gesetz vor, dass jeder Konfirmand ausser der Bibelkenntnis und dem Katechismus wenigstens seinen Namen schreiben kann. Infolge strenger Handhabung dieser Vorschrift findet man nicht selten 18- bis 20jährige Abc-Schützen in den Schulen. Der Bur, welcher bezüglich des Wissens selbst keine hohen Anforderungen an seine Kinder stellt, schickt letztere nur ungern in die Regierungsschule. So lange die Mittel es ihm erlauben, stellt er sich selbst einen Privatlehrer im eigenen Hause an. Der Bur thut dies, weil er einerseits seine Kinder nicht lange von der Farm entbehren kann, anderseits aber, weil er zu den holländischen Lehrern kein rechtes Vertrauen hat, so sehr diese auch von der Regierung empfohlen und bevorzugt werden. Viele Buren halten es überdies für hinreichend, wenn ihre Kinder 3—6 Monate im Jahre die Schule besuchen. Ueber zu hohe Anforderungen kann sich ein Privatlehrer bei den Buren nicht beklagen; übrigens auch nicht über Mangel an Gehalt. Gewöhnlich bekommt er bei freier Kost, Wohnung und Wäsche 30 Dollar monatlich. Nehmen auch fremde Kinder, das heisst Kinder angrenzender Plätze, am Unterricht teil, so müssen solche monatlich $2.50 Schulgeld entrichten. Endlich steht dem Lehrer beständig ein Reitpferd zur Verfügung. Der Lehrer hat im grossen und ganzen ein angenehmes Leben. An Arbeit fehlt es ihm übrigens auch nicht; wenn er auch nur fünf Schultage und an jedem Tage nur fünf Schulstunden hat, so muss er sich doch beinahe den ganzen Tag mit den Kindern abgeben und ihnen am Abend bei ihren Aufgaben behilflich sein. Ueberdies kommt der Bur selber den Tag über dutzendmal, um sich bald über dies und und jenes Auskunft zu erholen, oder sich einen Brief oder Pass für seine Kaffern schreiben zu lassen. Samstag und Sonntag sind frei; da hat der Meester Ferien. Aber nicht jeder Bur hat die Mittel, sich einen Privatlehrer zu halten. Doch ist auch für den Unterricht der Kinder aus ärmeren Klassen gesorgt. Im Oranje-Freistaat ist der Schulbesuch obligatorisch. Die Bücher werden von der Regierung zum Selbstkostenpreis geliefert; arme Kinder erhalten sie gratis. Dort unterhält die Regierung ausser den Stadt- und Dorfschulen noch sogenannte rundgehende Schulen. Das sind Schulen, die bei einem Bur errichtet werden, sobald die nötige Anzahl von Schulkindern, nicht unter 10, vorhanden ist. Die Regierung schickt dann einen Lehrer an den betreffenden Platz mit einem Gehalt von monatlich $50. Zu diesem Gehalt kommt noch das Schulgeld, das bei jedem Kinde monatlich ca. $1.00 beträgt. Kinder armer Eltern sind vom Schulgeld ganz frei. Diese ambulanten Schulen können den Platz wechseln, das heisst: sie können nach drei Monaten auf einen anderen Burenplatz verlegt werden, vorausgesetzt, dass der Platz nicht weniger als fünf englische Meilen von der nächsten Stadtschule entfernt ist.

Der Lehrer seinerseits hat in Städten und Dörfern ein festes Gehalt, auf dem Lande dagegen ist er abhängig von der Zahl der Schulkinder. Der Staat vergütet monatlich für alle Kinder der vier unteren Schulklassen $2.50 und für die der oberen Klassen $3.00. Die Kinder wohlhabender Eltern müssen monatlich ca. $1.00 Schulgeld entrichten; arme Kinder sind davon frei. Für jedes arme Kind bezahlt die Regierung sogar einen Teil des Kostgeldes.

Was endlich den Unterricht selbst anbelangt, so bilden dessen Hauptgegenstände: Lesen, Schreiben, Rechnen, Notenlesen im Gesangbuch und Bibelkenntnis. In besseren Schulen, wie in den Städten, folgt dann noch Grammatik, vaterländische Geschichte und etwas Geographie; in den höheren Klassen auch Zeichnen und Englisch. In jedem Distrikt giebt es einen aus 3—4 Mitgliedern bestehenden Schulrat, dessen Pflicht es ist, jedes Vierteljahr sämtliche Schulen des ganzen Bezirks zu visitieren. Einmal im Jahr kommt der Regierungsinspektor zur öffentlichen Schulprüfung.

VI. Vermischtes.

Das Spielzeug. Die Monatsschrift „Nord und Süd" enthält eine Anzahl Aufsätze über „den besseren Menschen" von einem „Optimisten", denen wir folgendes entnehmen: „Das nächste Erziehungsmittel ist das Spielzeug. Es kann mit dessen Wahl nicht früh genug und nicht vorsichtig genug umgegangen werden. Das Kind verlangt nach einem Spielzeuge, um sich zu beschäftigen. Diese Beschäftigung wird im Schaffen oder im Zerstören bestehen. Giebt man einem Kinde Fetzen und Bindfaden, so wird es trachten, eine Puppe zu konstruieren, giebt man ihm eine fertige Puppe, so wird es trachten, diese zu zerreissen. Erst wenn die Puppe des Kopfes oder der Füsse und Hände, des Leibes durch Entziehung seiner Füllung beraubt ist, beginnt das Kind Interesse dafür zu gewinnen, es zu lieben, weil es Gelegenheit findet, aus den unkenntlichen Ueberresten irgend etwas Neues zu schaffen. Wird das Kind gestraft, weil es die schöne teuere Puppe kaput gemacht hat, so fühlt es, ungerecht behandelt worden zu sein. Es hat sich die Puppe nicht schön und teuer verlangt, man gab sie ihm nicht so sehr aus Liebe als aus Eitelkeit, aus Eigenliebe, und wenn es damit treibt, was ihm gefällt, so nimmt man das krumm. Weshalb? Das Kind beginnt zu fragen, sobald es die Augen öffnet. Jeder verwunderte Blick in die unbekannte Welt hinaus ist eine Frage. Wehe ihm und den Eltern, wehe der Gesellschaft, wenn diese Fragen unrichtig beantwortet werden. Weit lieber keine Antwort, als eine falsche Antwort. Wozu ist die Puppe da? Die Gabe einer schönen, teuren, fertigen Puppe beantwortet diese Frage naturgemüss damit: um zerstört zu werden. Wozu sind die verabreichten Fetzen gut? Die Antwort liegt auf der Hand und lautet: Um zu irgend etwas Lustigem verbunden zu werden. Also mit dem ersten Spielzeuge wird dem Kinde der Drang zum Zerstören oder zum Schaffen gegeben."

Allgemeiner Deutscher Sprachverein. Die 11. Hauptversammlung des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins fand am 29. Sept, 1. und 2. Okt. in Zittau statt. U. a. wurde folgender Vorschlag angenommen: „Mit dem immer mehr wachsenden Einflusse englischen Wesens mehrt sich neuerdings in bedenklicher Weise die Zahl der aus dem Englischen kommenden Fremdwörter. Auch in dieser Spracherscheinung treten wieder die alten Erbfehler des deutschen Volkes hervor, Ueberschätzung des Fremden, Mangel an Selbstgefühl, Missachtung der eigenen Sprache.

Die 11. Hauptversammlung richtet daher an alle Freunde der Muttersprache die dringende Mahnung, diesem neu aufkommenden Fremdwörterunwesen mit Entschiedenheit entgegenzuwirken."

Das kann am wirksamsten und soll auch hier geschehen, wenn das versprochene Verdeutschungsbuch über Sport und Spiel fertiggestellt ist.

Vor dem englischen Gericht. Richter: Was hat der Lehrer dir gethan? Knabe: Er hat mich auf den Tisch gelegt und mich durchgehauen. R.: Du hast es ohne Zweifel verdient. Dein Lehrer ist dazu berechtigt, dich vernünftig zu bestrafen. Mutter: Aber ihn auf den Tisch zu legen, und ihn durchzubläuen, ist das etwa recht? R.: Es scheint ihm nicht geschadet zu haben. Ich habe noch nie einen gesünderen Jungen gesehen. M.: Aber er hat Striemen. R.: Wie viele? M.: Ich weiss nicht, aber im Zertifikat des Doktors steht alles. R. (nachdem er das Zertifikat gelesen): Gut, aber ich sehe nicht ein, wie es ohne Striemen abgehen soll. Lass deinen Rücken sehen, Junge. (Nach Besichtigung des Rückens): Von einem Schmerzensgeld kann keine Rede sein. Ich glaube, dass es vielen Leuten sehr wohlgethan hätte, wenn sie in ihrer Jugend mehr den Stock zu kosten bekommen hätten. — Die Klägerin wurde mit ihrer Forderung abgewiesen.

Das Rechnen bei den alten Aegyptern. Unter den zahlreichen Papyrusfunden ist auch ein Lehrbuch für Rechnen auf uns gekommen, bekannt unter dem Namen Papyros Rhind, jetzt im britischen Museum zu London. Es ist vollständig entziffert und wurde von Prof. Eisenlohr in Heidelberg unter dem Titel: „Vorschrift zu gelangen zur Kenntnis aller dunklen Dinge, verfasst im Jahre 33 unter dem König Apophis", veröffentlicht. (Apophis ist Raas.) Das Buch ist also über 3500 Jahre alt und gehört der Zeit des mittleren Reiches an. Was nun den Inhalt des Buches selbst betrifft, so beginnt es mit einer Tabelle folgender Art: $^2/_5 = {}^1/_3 +$

$^1/_{15}$; $^2/_7 = ^1/_4 + ^1/_{28}$; $^2/_9 = ^1/_6 + ^1/_{18}$; $^2/_{99} = ^1/_{66} + ^1/_{198}$. Der Grund, warum diese Brüche so sonderbar zerlegt werden, ist darin zu finden, dass die alten Aegypter ihre Brüche nur schreiben konnten, wenn der Zähler 1 war. Andere Brüche konnten sie wohl denken, aber nicht in einem unzerlegten Bruch anschreiben. Die Schrift des Buches ist nicht etwa hieroglyphisch, sondern hieratisch. Man schreibt nur den Konsonanten, ähnlich wie im Hebräischen, mit dem das Aegyptische enge verwandt ist. Zur Unterstützung dienen die Determinutivzeichen, welche angeben, ob ein und dasselbe Wort eine Thätigkeit, einen Gott, einen König etc. bezeichnen soll. Der Buchstabe ist immer so gewählt, dass er das Tier darstellt, dessen Name mit dem betreffenden Buchstaben beginnt. Hieroglyphen werden nur für Steinschriften gebraucht. Die hieratische Schrift ist aus der hieroglyphischen durch Abkürzung entstanden; die demotische, eine jüngere Abart, entstand erst 1000 Jahre vor Christi Geburt. Hieratisch kann man nur verstehen, wenn man Hieroglyphen dazu lernt. So ist z. B. das Zeichen für 100,000 ein Frosch, weil es deren im Lande des Nil unzählige gab und noch giebt. Merkwürdig ist auch, dass der Bruch $^1/_2$ in hieroglyphischer Schrift gar nicht vorhanden ist. Den Bruch $^1/_{1353}$ schrieb der Altägypter nicht etwa mit Bruchstrich oder dem stellvertretenden Divisionszeichen, sondern er schrieb: $1000+300+50+2\times4$ und zum Zeichen des Zählers 1 setzte er über die erste Ziffer von 1000 einen Punkt. Der zweite Teil des Rechenbuches enthält andere Tabellen, so auch die sogenannte Sekem- oder Ergänzungsrechnung, z. B. wie viel ist zu $^2/_{30}$ hinzuzählen, damit es gleich 1 wird? Die sogenannte Hau-Rechnung ist gleich unserer Rechnung mit einer Unbekannten (x). Der weitere Teil des Buches giebt höhere mathematische Kenntnisse, so Gesellschaftsrechnung, Volumenrechnung, Flächenberechnung, sehr wichtig für den Aegypter, der nach den Nilüberschwemmungen seine Felder wieder vermessen musste, wie schon Herodot erzählt. Des weiteren enthält das Buch auch trigonometrische Rechnungen. Es ist wunderbar, dass die Alten vor 5000 Jahren das schon gewusst haben, was wir vor 300 Jahren erst wieder entdecken mussten. So kommt auch das Wort Pyramide von einem ägyptischen pyremas, das Kettenlänge bedeutet. Die Wissenschaft der alten Aegypter war verknöchert, und es ist erfreulich, dass die Griechen sie ausgebaut haben. Was die letzteren aber damals lehrten und lernten, das lehren und lernen wir auch noch heute.

Eine kurze, aber vielsagende Geschichte von pädagogischem Werte lautet: Eine Modedame sah einen kleinen barfüssigen Jungen, der ein Vogelnest mit Eiern heimtrug. „O, du böser Bube, sagte die Dame, wie kannst du das Nest rauben? Denke, wie sich die Mutter um den Verlust der Eier abgrämen wird!" — „O, der ist das gleich, antwortete das Jüngelchen mit einem Blick nach oben, die sitzt ja auf Ihrem Hut."

Der erste Robinson hiess, wie bekannt, eigentlich Selkirk. Guthberth Hadden sucht nun im „Century Magazine" auf Grund eingehender Forschungen dessen Lebensgeschichte aufzubauen. Selkirk wurde 1676 in dem kleinen schottischen Hafenstädtchen Largo als Sohn eines Schusters geboren. Ein mutwilliger Junge, machte er viele lose Streiche. Im April 1703 tauchte er als erster Steuermann eines englischen Segelschiffes auf, das zur Flotte des zu jener Zeit berüchtigten Seeräubers William Dampier gehörte. Selkirks unverträglicher Charakter verwickelte ihn alsbald mit diesem in so heftige Streitigkeiten, dass er während der Fahrt im September 1704 ausgesetzt werden musste, und zwar auf die Insel Juan Fernandez. Merkwürdigerweise hatte Selkirk diese Massregel vorgeschlagen, so unausstehlich war ihm sein Kapitän. Zwar bereute er seinen Entschluss sofort, als er auf der Insel allein war und gab das Signal, man möchte ihn wieder an Bord nehmen; aber der Kapitän war unerbittlich, und so war Selkirks Los entschieden: er ward für alle Zeiten zum Robinson Crusoe. Uebrigens hatte schon 20 Jahre vor ihm ein anderer Robinson die kleine Insel bewohnt; es war ein Mosquito-Indianer, der ebenfalls im Dienste jenes Piraten Dampier gestanden hatte und aus Unachtsamkeit auf der Insel zurückgelassen worden war. Der Indianer wurde drei Jahre später von einem vorbeifahrenden Segler aufgenommen, Selkirk jedoch erst im Februar 1709 aus seiner Verbannung erlöst. Der Schiffsmaat Woden Rogers, ebenfalls im Dienste jenes Dampier, bemerkte, als er vorüberfuhr,

Feuer auf der Insel und schickte eine Schaluppe hin. Bald brachten die Matrosen einen mit Ziegenfellen bekleideten Mann von verwildertem Aussehen zurück, den sie mit Gewalt in ihre Schaluppe gebracht hatten. Während der ersten acht Monate hatte Selkirk, wie er dem Rogers erzählte, schwer unter Melancholie zu kämpfen, sang Psalmen und war der beste Christ, den man sich denken kann. Nach seiner Befreiung wollte er lange nichts anderes als Wasser trinken; doch ehe die Reise zu Ende gegangen war, hatte er wieder Geschmack am Branntwein gefunden. Er nahm an mehreren Raubzügen während der Fahrt teil und war einer der Unermüdlichsten, wenn es galt, Handelsschiffe anzugreifen und auszurauben, so dass er bei seiner Landung in England ein Vermögen von 800 Pfund Sterling besass. An einem Sonntagsmorgen im Jahre 1712 betrat er plötzlich die Kirche seiner Heimat, um die Predigt zu hören. Seine anwesende Mutter erkannte ihn und stürzte in seine Arme, der Geistliche unterbrach seine Predigt, und alle Anwesenden begrüssten ihn. Doch Selkirk konnte mit seinen Landsleuten nicht in Frieden leben, zog sich in eine abgelegene Hütte vor dem Städtchen zurück und verkehrte dort nur mit Fremden, die ihn aus Neugierde aufsuchten. Eines schönen Tages, im Jahre 1717, entführte er ein junges Mädchen, Sophie Bruce, und das Pärchen floh nach London. Aber bald lockten Selkirk die Abenteuer des Meeres wieder. Ein neues Lebenszeichen gab er im Jahre 1720 als Leutnant an Bord des Schiffes „Weymouth". Er heiratete alsdann die Witwe Frances Candis; dieser vermachte er testamentarisch sein Haus und Vermögen und starb einige Monate später zur See. In Largo ist heute noch sein Geburtshaus zu sehen mit seinem Bilde über der Hausthüre. Auch wird daselbst sein Gewehr, sein Holzkoffer, den Selkirk auf der Insel angefertigt hat, und ein aus Kokosnuss geschnittener Becher gezeigt.

Zeitalter der Bureaukratie und des Papieres. Wer noch einen leisen Zweifel an der Berechtigung vorstehenden Ausdruckes hegen sollte, lese in und zwischen folgenden Zeilen, die das „Berl. Tageblatt" in Nr. 477 veröffentlicht: 12,964 Stahlfederhalter, 490,176 Stahlfedern, 275 Federposen, 2364¼ Liter schwarze und 97 Liter farbige Tinte, sowie 29,711 Blei- und Farbstifte sind im letzten Etatsjahr in der städtischen Verwaltung von Berlin verbraucht worden. Dass mit dieser gewaltigen Menge von Schreibutensilien auch eine entsprechend grosse Masse von Papier beschrieben worden ist, ist wohl begreiflich, selbst wenn man berücksichtigt, dass ein ganz ansehnliches Quantum von Tinte und eine Menge Bleistifte „irrtümlich" verschrieben sind und mit 62 Federmessern und 2130 Stück Radiergummi wieder haben beseitigt werden müssen. Der Papierverbrauch der Berliner städtischen Verwaltung ist in der That ganz immens. Er bezifferte sich im letzten Jahre auf 10,036,099 BogenSchreib-, Konzept- und Briefpapier, sodass für jeden Einwohner Berlins 5½ Bogen Schreibpapier verbraucht worden sind. Die grösste Menge des Schreibpapiers, 8,980,000 Bogen, ist allerdings mit vervielfältigten Schriftstücken versehen worden, 1,055,500 Bogen sind aber immerhin einzeln beschrieben worden. Zum Verschliessen und Versenden dieser Schriftstücke waren ausserdem 409,926 Couverte, 321 Kilo Siegellack und 47 Kilo Oblaten erforderlich. Für die den Akten einzuverleibenden Schriftstücke endlich wurden 186,766 Aktendeckelbogen, 2857 Heftnadeln, 1829 Stück Heftzwirn und 865 Gramm Heftseide sowie 553 Kilo Bindfaden und 54 Papierscheren benötigt.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

„Goethe's Poems." Selected and edited with introduction notes. By Professor **Charles Harris.** Boston, D. C. Heath & Co.

Das Werk enthält 152 Gedichte und „Notes". Ueber die Auswahl der Gedichte werden verschiedene Meinungen herrschen. Allgemein wird man aber die korrekten Texte und die äusserst sorgfältigen Einleitungen zu den Gedichten lobend anerkennen. Zu den Gedichten „Jägers Abendlied", „Wandrers Nachtlied", „Rastlose Liebe", „Harzreise im Winter" u. a. hätte ich die ursprüngliche Fassung in den „Notes" gegeben, wenigstens auf solche Abweichungen, wie „alle Freud" statt alles Leid und „Qual" statt Schmerz (No. 34) aufmerksam gemacht. Die Erklärung zu No. 45 „Todesglut, probably referring to the air, in which the fish must die" ist nicht richtig. Goethe teilte Frau v. Stael mit, dass es „die Kohlenglut in der Küche sei, an welcher die Fische gebraten würden" (siehe Goethes Gespräche v. W. v. Biedermann I, 258).

„Geschichten vom Rhein." Erzählt von **Menco Stern.** American Book Company 1899.

"The stories were written 14 years ago, and have been used in Mss. form....as a reader, and as material for conversation and composition.... They form a complete unit,....beginning at the sources of the Rhine, and following continuously the course of the river to its mouths.... They picture to the students imagination scenes from the past and present of Germany" (Preface). Das hübsch ausgestattete Buch enthält auf 226 56 (I. Teil) und 52 (II. Teil) Geschichten und ein Wörterbuch. Die Geschichten sind gut erzählt und — die meisten wenigstens — sehr interessant. Das Wörterbuch ist gut, nur „tempora mutantur" (S. 130) fehlt in demselben. M. A. n. sollte ein Lesebuch nicht von einem verfasst sein und auch nicht nur von einem Teile eines Landes handeln. Aufgefallen sind mir: Der „Herzog" (S. 22) wird „Exzellenz" und „Majestät" genannt; beides ist nicht richtig; der „Herzog" wird „Hoheit" tituliert. „Lay" (in Lorelei) sollte Lei geschrieben werden. Lei oder Leie, mhd. lei leie,=Fels, Stein, Schieferstein etc, Im Mittelniederländischen heisst es ebenfalls leie „Schiefer". (Siehe Kluges Etym. Wörterbuch, S. 243). „Fass, Kufe oder auch Kaube"? Fass, Kufe, Kübel, ja; aber Kaube scheint mir zweifelhaft zu sein. „Frankfurt, d. h. die Fuhrt der Franken" (S. 60); warum nicht Furt (ohne h), engl. ford, von far in fahren? Kann man denn auch „Wein beherbergen"? Herberge = Heer und bergen, also Schutz, Unterkunft für ein Heer, Lager und Gasthaus oder Unterkunft für einen Fremden in einem Privathause; „in neuerer Zeit ist es auf die Unterkunftshäuser der Zünfte und die diesen nachgebildeten gemeinnützigen Anstalten beschränkt" (Paul, Deutsches Wörterbuch); beherbergen also in Herberge, gastfreundlich aufnehmen. Beim „Hornberger Schiessen" (Schützenfeste) hatten die Hornberger das Schiesspulver vergessen.

Herr Stern, dem das Obige mitgeteilt wurde, "begs leave to reply": "Why should a reader not be made by *one*? I meant to create a reader, and not to *compile* one. There are too many readers of the latter sort. If the book has any merits, the fact that it speaks of the Rhine only is certainly not the least one, as indicated in the preface. I should like to write more advanced readers about the Danube and its stories, about Thüringen and her stories, etc." Diese Bemerkung zeigt, dass der Verfasser die Forderungen nicht kennt, die man heutigestags an ein Lesebuch stellt. Von Pädagogen wird drüben und auch hüben verlangt: „Für die Kinder ist nur das Beste gut genug!" (Goethe.) „Nicht Mittelgut, sondern nur unbedingt Wertvolles darf Aufnahme (in ein Lesebuch) finden" (G. Heydner, Das Lesebuch etc.). „Die

Natur des Kindes ist...die höchste Instanz" (Pestalozzi), „Das Lesebuch vermittelt den Umgang mit dem Adel der Nation" (Stoy). „Das Schullesebuch hat eine Auslese solcher Sprachstücke zu bieten, die am besten geeignet sind, die Ausgestaltung einer richtigen Weltanschauung und einer idealen Lebensauffassung anzubahnen... Es soll „von dem im Bereiche der kindlichen Fassungskraft liegenden und den Bedürfnissen des kindlichen Geistes entsprechenden deutschen Schriftwerken diejenigen darbieten, die am besten geeignet sind, den Schüler zu befähigen und geneigt zu machen, sich durch die Lektüre e d l e r und s c h ö n e r deutscher Sprachschöpfungen weiter zu bilden" (Krumbach, Geschichte und Kritik der deutschen Lesebücher). Die übrigen Einwendungen des Verfassers lasse ich unbeantwortet: "As to Majesty: The Burgermeister is intoxicated, and in his elated mood he compares Hornberg to Rome and the duke to Julius Caesar, and only because he is drunk (which is not my fault — so?) he addresses a plain Herzog as Majestät." "Lay is correct. See von Oertel and Clemens Brentano. Kaub is the popularized form for cuppa." "I am perfectly justified to say poetically or figuratively, „Das Fass beherbergt 25,-000 Flaschen." "The explanation „Das Hornberger Schiessen" is correct, according to Carl Simrock, which does not exclude that there might be still another explanation."

„Altes und Neues. A German Reader for Young Beginners." By **Karl Seeligmann.** Boston, Ginn & Co. 1899.

Das vorliegende Werkchen enthält 20 Lesestücke „n a c h" Bohne, Bürger, Gredt, Grimm, Harnisch, Hebel, „Keils Gartenlaube", Putlitz, Schubert, Trenckner, Ziethe und 3 Ungenannten und 6 Gedichte von Goethe, Hey, Kaulisch, Wm. Mueller, v. Sallet und Uhland (im ganzen 83 Seiten und 42 Seiten "Vocabulary"). Die Geschichten sind meist einfach und hübsch erzählt. Was ich oben von dem Inhalte des Lesebuches gesagt habe, findet auch auf dieses Buch Anwendung. Soll es das Beste nach Form und Inhalt enthalten, soll der Sinn für das Lesen des Besten in unseren Schulen genährt und gestärkt werden, so ist das „nach", welches hier im weitesten Umfange zur Geltung kommt, nicht zu billigen. Warum der Verfasser sein Büchlein „Altes und Neues" nennt, ist mir unverständlich. „Neues" enthält das Büchlein nicht, es sei denn, die Geschichten aus Gredt's „Luxemburger Sagen" werden als „neu" bezeichnet.

In dem Lesestück „Der Kaiser und der Abt" („nach Bürger") sind mir aufgefallen: der „Park", in dem sich der Abt befindet; die Frage: „Wie lange Zeit gebrauche ich, um die Erde zu reiten?" und die Form „Hansen's". In den Gedichten sollte es m. A. nach heissen: „So überrascht sie doch mein Lied: „Ich bin" etc.; „Glück zu auf deinem Maste" (statt Glück auf zu); ins (statt in's); „da sah" (statt dann auf S. 82); „abends" (statt Abends); sie wachte über „deine" (statt deiner) Jugend.

Das Wörterverzeichnis giebt die Einzahl und Mehrzahl der Subst. und die Stammformen der Verben (nehmen—nahm—genommen). Einige kleine Ungenauigkeiten: die „Biwake" (statt Biwaks), „Bursch(e)" (Bursch), „geh(e)" (geh'), „zu nichts nütze" (nutz); der Strand hat auch einen Plural; zum letzten Mal sollte letztenmal geschrieben werden; der Plural Oerter und Orte bedarf einer Erklärung. Die Uebersetzung der folgenden Wörter ist ungenau: „Interesse, das, —s, Pl. n, interest"; „Jugendmut, elasticity of youth"; „Wirtsstube, taproom." Die Ausstattung des Büchleins ist hübsch.

"A Glance at the Difficulties of German Grammar." (1.) Verschiedenartiges. (2.) Zeitwörter. (3.) Biegung der Zeitwörter. Compiled by **Chas. F. Cutting.** New York, William R. Jenkins, 1891. Sixth Edition.

Das Buch ist zu bekannt, um hier besprochen zu werden. Ich habe die Tabellen aufkleben lassen und hie und da mit Nutzen gebraucht. Schade nur, dass der Druck zu klein ist. **W. H. R.**

Prinz Friedrich von Homburg. Ein Schauspiel von **Heinrich von Kleist.** Edited with an Introduction and Notes by **John Scholte Nollen,** Ph. D., Professor of Modern Languages in Iowa College. (Ginn & Co., Publishers, Boston.)

Soweit wie mir erinnerlich, ist dies die erste in Amerika erschienene Schulausgabe von Kleists Meisterwerk. Für Lehrer, die ihren Schülern ein Drama in die Hand geben wollen, das nicht von einem des klassischen Dreigestirns stammt, aber mit zu den besten Produkten der deutschen

dramatischen Poesie der nachklassischen Zeit gehört, wird die Nollen'sche Ausgabe sehr willkommen sein. Die Einleitung, in welcher der Herausgeber eine vollkommene Biographie Kleists und eine eingehende Schilderung seiner Zeit und Zeitgenossen, sowie die historische Basis und eine kritische Analyse des Dramas giebt, ist für das Studium des Werkes von grossem Werte. Die beigefügten Anmerkungen zeigen grosses Verständnis für die Hilfsmittel, die der Schüler beim Lesen eines solchen Werkes erhalten soll.

Auswahl aus Luthers Deutschen Schriften. Edited with Introduction and Notes by **W. H. Carruth, Ph. D.**, Professor of German Languages and Litterature in the University of Kansas. (Ginn & Co., Publishers, Boston.)

Wie Dr. Carruth mit Recht in seiner Vorrede bemerkt, giebt es keinen deutschen Schriftsteller, der so sehr gelobt und so wenig gelesen wird, wie Martin Luther. Carruth bezieht dies nur auf Nichtdeutsche; ich glaube jedoch, dass die Deutschen hierin ganz ruhig mit eingeschlossen werden können. Die Ursache hierzu ist wohl darin zu suchen, dass die Gesamtwerke Luthers zu umfangreich und kostspielig sind, die Auswahlen jedoch, die in Deutschland in Buchform erschienen sind, treffen weder den Geschmack weiterer Kreise noch sind die beigefügten Anmerkungen und Erklärungen populär genug gehalten.

Die mir vorliegende, von Carruth getroffene Auswahl aus Luthers Schriften ist mit grossem Verständnis getroffen. Carruth geht von dem Grundsatze und der Annahme aus, dass der amerikanische Student nur eines oder höchstens zwei von Luthers Werken im Laufe seiner Universitätsjahre liest. Um ihm nun ein möglichst vollständiges Bild von der Bedeutung Luthers als Schriftsteller zu geben, bringt Carruth aus jedem Hauptwerk eine Auswahl. Im Texte ist sprachlich nur sehr wenig geändert, so dass der Lehrer einen vollkommenen Einblick in Luthers Stil, Wortschatz, Syntax, Wortfolge und Phonologie erhält, die ausführliche Einleitung beschäftigt sich mit der Sprache Luthers und seiner litterarischen Thätigkeit. Die Anmerkungen geben die notwendigen Regeln über Aussprachen und Syntax, die für das Verständnis von Luthers Sprache unerlässlich sind, und ein Vocabularium schliesst das Buch ab.

The Young Citizen by **Charles F. Dole.** (D. C. Heath & Co., Publishers, Boston). Das ist ein ganz reizendes Buch, das in keiner Schule und keinem Heime, in dem Kinder sind, fehlen sollte. Ich habe noch selten ein Buch gelesen, das in einem dem Kinde so verständlichen Tone und in so einfacher Sprache so ernste Themata behandelt wie Dole in seinem "Young Citizen". Was mir in dem Buche besonders gut gefällt, ist die Einteilung und die Anordnung des Stoffes und das Fehlen jeder Beziehung auf Politik und auf zukünftige politische Pflichten des Kindes. Was der Verfasser bezweckt, ist Lehrern und Eltern ein Buch in die Hand zu geben, das ihnen behilflich sein kann, in dem Kinde ein natürliches Interesse für alles, was sich auf das Wohl der engeren Gemeinde und des Vaterlandes im ganzen bezieht, zu erwirken. Dadurch, dass Dole das Hauptgewicht seiner Darstellungen auf die ethischen Momente im Bürger- und Staatsleben legt, führt er dem Kinde den idealen, patriotischen und nicht den erfolgreichen Bürger als nachahmungswert vor. Das 194 Seiten starke Werkchen enthält 81 gute Illustrationen, die gewissermassen dem Kinde als Anschauungsunterricht dienen können.

Leo Stern.

Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, herausgegeben von **Dr. Georg Steinhausen** in Verbindung mit A. Bartels, Weimar, H. Boesch, Direktor des Germanischen Museums, Dr. Th. Hampe, Custos am Germanischen Museum, Dr. F. Heinemann, Bibliothekar der Bürgerbibliothek zu Luzern, Dr. G. Liebe, Archivar, Magdeburg, Dr. E. Mummenhoff, Archivrat, Nürnberg, Dr. H. Pallmann, Custos am Kgl. Kupferstichkabinet, München, H. Peters, Nürnberg, Dr. E. Reicke, Custos an der Stadtbibliothek, Nürnberg u. a. Verlegt bei Eugen Diederichs in Leipzig 1899.

Georg Liebe, Der Soldat in der deutschen Vergangenheit; mit 180 Abbildungen und Beilagen nach den Originalen aus dem 15. — 18. Jahrh., 157 S., 4 Mk., broschiert. Das Unternehmen, an der Hand einer Kulturgeschichte der einzelnen Berufsarten und Stände eine Uebersicht über die Entwickelung des gesamten deutschen Volkes zu liefern, ist ein verdienstvolles. Die Durchführung des Planes verspricht neben dem Reiz des Ungewöhnlichen und Neuen auch den Vor-

zug des Gehaltvollen und doch Gemeinverständlichen zu besitzen. Wort und Bild sollen zusammen wirken, um dem Leser ein klares Verständnis von dem zu geben, was im Laufe der letzten paar Jahrhunderte das deutsche Volk auf die von ihm nun erreichte Höhe der Zivilisation geführt hat. In öffentlichen und privaten Sammlungen, sowie in den grossen Bibliotheken ist ausserordentlich reichhaltiges Material vorhanden, welches geeignet ist, die Sitten und Gebräuche, die Eigenarten und Bestrebungen unserer Vorfahren gehörig zu erklären und richtiger Würdigung zu unterziehen. Mit schönem Erfolge ist diese sichtende und erläuternde Arbeit von dem Verfasser des vorliegenden Buches über den deutschen Soldaten ausgeführt worden. Die an die Grundsätze der Druckkunst zur Zeit ihrer Blüte anknüpfende Art der Ausstattung, was Druck, Papier und Bilderschmuck betrifft, wird Kenner wie Laien angenehm berühren.

Monographs on Artists, edited and written jointly with other authors, by **H. Knackfuss,** translated by **Campbell Dodgson.** Velhagen & Klasing, Bielefeld; Lemcke & Buechner, New York.

III. Rembrandt, with 159 illustrations, 160 pages. 4 shillings.

In der deutschen Ausgabe ist diese Folge von Abhandlungen über die bedeutendsten Künstler schon zu einer stattlichen Reihe herangewachsen. Ein jedes der geschmackvoll ausgestatteten Bändchen hat ungeteilten Beifall gefunden. Die eingehenden Charakterschilderungen, die vollständige Auswahl und musterhafte Wiedergabe der Meisterwerke und die fesselnden Erklärungen nebst den vielen eingeflochtenen kunstgeschichtlichen Hinweisen stempeln diese Veröffentlichungen des bekannten Professors in Kassel zu äusserst schätzenswerten Hilfsmitteln bei dem Studium der Kunst und der Künstler. Nicht minder aber dürfen sie der Beachtung eines jeden sicher sein, der Anspruch auf eine umfassende Bildung erheben will. Bei aller Wissenschaftlichkeit und Gründlichkeit ist doch der Text einfach gehalten und alle Angaben können als durchaus zuverlässig betrachtet werden. Die vorliegende Arbeit über den „Meister des Helldunkels" Rembrandt, mit grossem Geschick aus dem Deutschen übertragen, ist des Künstlers und seiner Werke würdig.

Psychology and Psychic Culture by Reuben Post Halleck. (American Book Co.) Halleck geht von dem Grundsatze aus, dass Psychologie schon jungen Leuten unter 20 Jahren erfolgreich gelehrt werden kann, wenn der Unterricht sich nicht auf das Auswendiglernen einer Anzahl von abstrakten Lehrsätzen beschränkt, sondern in intelligenter Weise geführt wird.

Verfasser versucht daher in seinem Buche den trockenen Ton zu vermeiden, indem er passende Anekdoten und kurze Erzählungen behufs Beweisführung in den Text einflicht und so den Unterricht lebendiger gestaltet.

Ein weiterer Vorzug des Buches ist, dass Halleck die psychologischen Vorgänge nicht ausser Acht lässt, sondern ihre Wichtigkeit zum Erkennen und Verstehen der psychologischen Thätigkeit betont.

Die Anordnung des Stoffes ist klar und verständlich.

The Elements of Pedagogy by Emerson E. White. (American Book Co.) White will im obigen Buche die verschiedenen Unterrichtsmethoden, soweit sie miteinander im Widerspruch zu stehen scheinen, zu einem harmonischen Ganzen vereinigen, indem er ihre Beziehungen zur Psychologie und ihren Wert in der Schulpraxis klarzulegen versucht.

Der Verfasser behandelt folgende Hauptpunkte:

1. Er giebt eine Analyse der psychischen Vorgänge.
2. Er zeigt, in welcher Reihenfolge die Geisteskräfte in Thätigkeit treten, und deren Entwicklung während der verschiedenen Schulperioden.
3. Die Erziehungsgrundsätze, aus psychologischen Vorgängen abgeleitet.
4. Die Erziehungsgrundsätze auf den praktischen Unterricht angewandt, und
5. Die Beziehungen von psychologischen Vorgängen zur sittlichen Erziehung.

Die Sprache ist einfach und leicht verständlich.

Leo Stern.

„Vollständiges kurzgefasstes Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung mit zahlreichen Fremdwortverdeutschungen und Angaben über Herkunft, Bedeutung und Fügung der Wör-

ter" von **Dr. Theodor Mathias.** Leipzig, Max Hesses Verlag 1899. Dieses ist das beste derartige Wörterbuch, welches erschienen ist. Statt aller Anpreisung hebe ich einige Beispiele aus demselben hervor: eins; es ist eins (ein Uhr), sein Ein(s) und Alles; eins ins andere; in einem fort; es ist eins draussen; wir sind eins; es läuft auf eins hinaus; mit eins (zugleich, plötzlich); eins geben, eins trinken. Pantoffel, der; —s, —[n] (ital.); das Pantöffelchen. Gehalt, der; —[e]s; Inhalt, Wert. Der und das Gehalt, —[e]s, —e und Gehälter; Besoldung. Fragen; du fragst, auch: frägst; er fragt, auch: frägt; du fragtest, auch: frugst; dass du fragtest! auch: frügest; gefragt. Marotte, die; —n (frz.): Grille, Laune, Einbildung, Schrulle, Steckenpferd. Mathilde: deutscher Frauenname; auch Machthild, Mechthild (mächtige Kämpferin), mit den Schmeichelformen: Metta, Meta."

„Flügel - Schmidt - Tanger. A Dictionary of the English and German Languages for Home and School." In two parts: I. English-German, II. German - Englisch. Braunschweig, Westermann (Lemcke & Buechner, New York) 1896. Zwei kurze Beispiele mögen zeigen, was dieses reichhaltige Werk enthält: genial, a. (genially, adv.) 1. Zur Zeugung gehörig, zeugend; (poetical) genial bed, das Ehebett; g. power, die Zeugungskraft; 2. (veraltet) natürlich, angeboren; 3. zum Leben gehörig; belebend; g. spirits, die Lebensgeister; 4. lebensfroh, munter, fröhlich, heiter; g. days, fröhliche Tage, Feiertage; 5. geistreich, genial". Die deutschen Bezeichnungen „geistvoll, hochbegabt" fehlen leider.

„belastet, p. a. afflicted, burdened, affected (mit, with); mit Schulden b., loaded with debts, deeply in debt; mit einer Krankheit b., afflicted (infected, or affected) with a disease; mit der Krätze b., itchy; mit Ohnmachten b., subject (given, or liable) to fainting-fits."

Das Wörterbuch kann allen Lehrern aufs beste empfohlen werden.

W. H. R.

II. Eingesandte Bücher.

Die Redaktion behaelt sich die Besprechung der angefuehrten Werke vor.

Wm. Addison Hervey, A.M. Goethe's Hermann und Dorothea with Introduction, Footnotes and Vocabulary. (Hinds & Noble, Cooper Institute, New York City.)

Max Lentz, L'Arrabiata von Paul Heyse. Edited for School Use with Material for Prose Composition. (American Book Co.)

J. P. Loesberg and **C. F. Kolbe,** Sprache und Gespräch. (The Morse Co.)

Sarah Louise Arnold, Reading: How to teach it. (Silver, Burdett and Co.)

Albert B. Faust, Ph.D. Heines Prose with Introduction and Notes. (The Macmillan Co., New York.)

Florence Holbrook, Hiawatha Primer, translated into German by Marie Hochreiter. (Houghton, Mifflin and Co.)

Dr. Oskar Weineck, Third German Reader for the New York Public Schools. (New York, F. W. Christern.)

Carla Wenckebach, German Composition, Based on Humorous Stories. (Henry Holt & Co., New York. 1899.)

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang I. **Februar 1900.** Heft 3.

Hierdurch gestatten wir uns die Mitteilung, dass von nächstem Monat an die Pädagogischen Monatshefte nur an Abonnenten versandt werden, dass wir also mit dem vorliegenden Hefte die Aussendung von Probenummern beschliessen. Es war unsere Absicht, durch dieselben dem Leser einen Einblick in die Anlage und Führung des Blattes zu geben, und wir dürfen annehmen, dass dies nunmehr zur Genüge geschehen ist, um in dem Einzelnen den Entschluss zum Abonnement zur Reife gebracht zu haben.

Mit aufrichtigem Danke quittieren wir die wohlwollenden, ja schmeichelhaften Zuschriften und Pressbesprechungen. Freilich befinden sich unter denselben, namentlich unter den letzteren auch solche, deren Urteil abfällig lautet. Nun, der Mann soll noch geboren werden, der es allen recht zu machen versteht. Sind die Tadel gerecht, so nehmen wir sie dankbar hin und machen's besser; scheinen sie uns ungerecht, so sollen sie uns nur darin bestärken, die Bahn, die wir eingeschlagen haben, und die wir für die richtige halten, unentwegt weiter zu gehen.

Gelingt es uns, die Mehrzahl der deutschamerikanischen Lehrer für unser Unternehmen zu gewinnen, dann werden die Pädagogischen Monatshefte Bestand haben und segensreich für Schule, Erziehung und Lehrerstand wirken können.

Verlagsfirma und Redaktion.

Das Formular eines Bestellscheines ist dieser Nummer nochmals beigefügt.

Ueber natürliche Methoden beim Lehren neuer Sprachen.

Von Jean Hepp (Hathaway-Brown School, Cleveland, O.)

Vortrag, gehalten vor dem 29. Deutscham. Lehrertag in Cleveland, O., am 6. Juli 1899.

Schluss.

Was ist nun nach alledem die Grundidee der Berlitz- wie jeder natürlichen Methode überhaupt? In wenigen Worten: „Die Sprache so zu lehren, dass der Schüler gewissermassen unbewusst die fremde Sprache lernen soll, wie das Kind seine eigene Muttersprache lernt." Dies drängt sich nicht nur ganz von selbst demjenigen auf, der diese Methode näher betrachtet, sondern wird auch ganz ausdrücklich von den radikalen Anhängern der natürlichen Methoden vertreten. Ist nun diese verlockende Idee in den natürlichen Methoden logisch durchgeführt, und ist dieselbe überhaupt ausführbar? Wie lernt denn ein Kind seine eigene Sprache? Diese Sprache umgiebt das Kind von seinem ersten intellektuellen Erwachen an; ein einziger Laut repräsentiert ein gewisses Ding, eine gewisse Handlung; schon lange, ehe das Kind ein einziges Wort weiss, hat der Ton der Stimme für dasselbe eine gewisse Bedeutung. Indem gewisse Töne mit gewissen Dingen in Verbindung gebracht werden, lernt es die Namen von Personen und Dingen. Durch Wiederholung hält das Gedächtnis den Ton fest als Ausdruck einer Idee; beschreibende Wörter führen die ersten Begriffe der Eigenschaften ein, des Guten, Schlechten, Warmen, Kalten, Grossen, Kleinen u. s. w. Verben geben die Idee der Bewegung und der Beziehungen der Wörter zu einander; das Verständnis für zeitliche und örtliche Begrenzungen folgt. Nun schreitet das Kind dazu, den einzelnen Ausdruck auf alle Dinge in den gleichen Bedingungen anzuwenden; es wird jetzt fähig, in den Meinungen zu unterscheiden; so wird der Prozess durchgeführt, bis das Kind die Ausdrücke selbst in ihrem weiteren, übertragenen Sinne auffasst. Auch später im Leben geht der Prozess weiter, bestehende Formen werden angenommen ohne jegliche, bewusste, geistige Thätigkeit. Das ist in wenigen Worten die Art und Weise, in welcher das Kind seine eigene Sprache lernt. Die Vorbedingungen und der Prozess, unter denen der Schüler eine fremde Sprache im eigenen Land lernt, sind indessen gänzlich verschiedene. Der Schüler hat bereits seinen fertigen Wortschatz, aus dem er sogleich, unbewusst, den Ausdruck für jedes Ding, für jede Thätigkeit findet. Der alte Prozess der ersten Jugend kann jetzt nicht mehr wiederholt werden; bei jedem Schritte kommt ihm seine eigene Muttersprache in den Weg; er muss vergleichen, neue Ausdrücke müs-

sen mit schon bekannten Ideen verbunden werden, alte schon bekannte Ausdrücke in veränderter Form gelernt werden. Der Schüler wird nur während der Unterrichtsstunden in die fremde Atmosphäre versetzt, welche übrigens auch noch vom Lehrer selbst künstlich erzeugt werden muss; während des übrigen Tages findet er sich um so kräftiger in seine eigene muttersprachliche Welt zurückversetzt. —

Wir sehen also, dass die Idee, die fremde Sprache so zu lernen wie das Kind seine eigene, nicht durchführbar ist und somit auch in der natürlichen Methode nicht durchgeführt sein kann. Ein analoger Prozess würde nur dann entstehen, wenn jemand in das Land der zu erlernenden Sprache wirklich versetzt wird, und zwar in eine Umgebung, die sich ausschliesslich des fremden Idioms bedient; aber auch in diesem Falle wird der Schüler auf seine eigene Muttersprache ganz unbewusst zurückgreifen als Mittel der Vergleichung und des Verständnisses und zwar um so mehr, je intelligenter er ist. —

Die natürliche Methode hat von der Natur nur den Namen. Für den oberflächlichen Beobachter anscheinend einen Naturprozess nachahmend, ist sie im Gegenteil im hohen Masse künstlich. Dies soll kein Tadel sein; ich verwehre mich hier nur gegen den Namen. Für den, der das Lehren der fremden Sprachen nur vom Utilitätsstandpunkt ansieht, um den Schüler in den Stand zu setzen, sich so bald als möglich in der fremden Sprache verständlich zu machen und dieselbe zu verstehen, ist meines Erachtens die natürliche Methode, konsequent aber nicht pedantisch durchgeführt, unter gewissen Verhältnissen, besonders bei kleinen Klassen und täglichem Unterricht, das denkbar Beste. In der Hand eines guten Lehrers, der selbst die Sprache völlig beherrscht, die Methode genau kennt und gewissenhaft durchführt und je nach Bedarf den einzelnen Schülern gegenüber entsprechend ergänzt, wird die natürliche Methode Erfreuliches leisten. —

Ist sie nun geeignet zur Einführung in unseren öffentlichen Schulen und Universitäten? —

Hier möchte ich zunächst bemerken, dass praktisch schon viele Konzessionen an die natürliche Methode seitens der Schulen gemacht worden sind. Der Versuch, sobald als möglich die Schüler nicht nur durch Lesen und Schreiben, sonderen auch durch das Gehör zu üben, wird fast überall gemacht; viele Lehrer bedienen sich fast ausschliesslich des fremden Idioms in ihren Klassen, und es wird nicht mehr gewartet, dass die Schüler mit den unregelmässigen Verben fertig sind, bis ihnen ein verständiges Lesebuch in die Hand gegeben oder sie mit der so wichtigen Phraseologie des alltäglichen Lebens vertraut gemacht werden. Aber die konsequente Durchführung der natürlichen Methode, mit der völligen Ausschliessung der heimischen Sprache und des systematischen grammatischen Studiums, sollen wir sie befürworten? meines Erachtens, nein! Selbst vom praktischen Standpunkt aus betrachtet, die Schüler in den Stand zu setzen, nach Verlassen der Schule sich in der fremden Zunge in möglichst tadelloser Aus-

sprache überall verständlich zu machen, wäre die Einführung schon aus dem Grunde unmöglich, dass die Zahl der Schüler in den betreffenden Klassen eine viel zu grosse ist. Die natürliche Methode kann mit Aussicht auf Erfolg nur in ganz kleinen Klassen von höchstens 5 bis 6 Mitgliedern angewendet werden. In Klassen von 30, 40 und darüber springt die Aussichtslosigkeit von selbst in die Augen. —

Wie ich nun aber vorhin angedeutet habe, liegt der erzieherische Wert der neueren Sprachen weniger darin, dem Schüler eine sprachliche Fertigkeit beizubringen, welche er nach Austritt aus der Schule praktisch sofort verwerten kann, als darin, dass sie als vortreffliches Mittel der geistigen Disziplin, als wichtiger Faktor einer höheren Erziehung dienen sollen; durch dieselben soll der Schüler die Eigentümlichkeiten seiner eigenen Sprache ersehen; sie sollen ihm eine neue Welt eröffnen, die Einsicht in das Denken und Trachten eines lebenden Volkes, sein Urteil schärfen und zum Vergleich herausfordern. Alles das kann nur durch imitatorisches Erlernen der Idiome und Uebung des Gedächtnisses nicht erreicht werden. Da kann die natürliche Methode, obgleich vorzüglich für die ersten Anfänge, sehr bald nicht genügen; wir müssen auf systematisches grammatisches Studium zurückgreifen; historische, wissenschaftliche Analysierung der neuen Sprache wird zur Notwendigkeit. Ein Lehrer, der da nur die mündliche, natürliche Methode anwenden würde, liesse einige der höchsten geistigen Kräfte des Schülers brach liegen, und die Resultate wären gering und unbefriedigend.

Für die rein praktische Erlernung des Sprachgebrauchs ist der Wert der natürlichen Lehrmethode wohl unbestritten; in den Schulen sollte sie nicht über einen begrenzten Raum hinausstreben. Sie bildet dort eine wertvolle Handhabe zur Uebung des Ohres im Verstehen der fremden Laute, und der Sprachorgane, um richtig auszusprechen. Und dieses beides ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung, denn eine wahre Würdigung der fremden Meisterwerke ist unmöglich ohne jenes „Gefühl", welches nur mit der inneren Kenntnis des Geistes wie der Laute der Sprache erworben werden kann. Aber man sollte den unleugbaren Verdienst der natürlichen Methode nicht dadurch schmälern, dass man sie als einziges Ersatzmittel für andere, erprobte, notwendige Methoden und Unterrichtsarten hinstellt.

Methode ist ein blendendes aber gefährliches Wort. Sie sollte vorsichtig studiert und vorsichtig angewendet werden; in Sprachen wie in jedem anderen Unterrichtszweig muss der Lehrer darnach streben, sich von ihrem Einfluss freizumachen und sie nicht als schlechten Meister, sondern als guten Bedienten zu betrachten. Allerdings ist im Lehrer die Originalität von wenig Wert, so lange bis er alles das selbst gelernt hat, was ihm überhaupt gelehrt werden kann; aber hat er einst die Höhe erklommen, von welcher aus er in das wilde Gewoge der Methoden unter sich blicken kann, dann lasse man ihn sein eigenes professionelles Leben auch ausleben, ohne zu viele beengende Schranken von Methoden. Dann

wird er erst imstande sein, dem toten Worte Leben einzuflössen und dem Schüler helfen, in ihm selbst die zweite Seele zu finden, die in jedem Menschen mit dem Begreifen und Verstehen eines fremden Volkes und seiner Sprache erwacht. Wenn dieses Ziel erreicht ist — dann ist der höhere Zweck des Lernens fremder Sprachen erreicht, denn

Der Buchstabe tötet,
Aber der Geist giebt Leben!

Washington.*

Nach der Melodie "My country 'tis of thee."

Stets strahlt der Ruhmesglanz,
Stets blüht der Lorbeerkranz,
Washington, dir!
Gründer des Völkerglücks
Ehr' bringt dankbaren Blicks
Gern unser Vaterland
Washington, dir!

Stets strahlt der Ruhmesglanz,
Stets blüht der Lorbeerkranz,
Washington, dir!
Höher schlägt jedes Herz,
Schickt dankbar himmelwärts
Preis, hoch und niederig,
Washington, dir!

* Obiges Gedichtchen wurde uns zu dem bevorstehenden Geburtstag Washingtons übersandt. Es wird gewiss manchen unserer Leser für diese Gelegenheit willkommen sein.
D. Red.

Die Volkspoesie im Unterricht.

Von Prof. Harold Arjuna Graevell van Jostenode, Brüssel, Belgien.

„Ich will zu land ausreiten"—
sprach sich meister Hildebrand,
„Der mir die weg tät weisen
gen Bern wol in die land;
Sie sind mir unkund gewesen
vil manchen lieben tag,
in zwei und dreissig jaren
Frau Uten ich nie gesach."

„Wilt du zu land ausreiten",
sprach sich herzog Amelung,
„was begegnet dir auf der haide?
ein schneller degen jung;
was begegnet dir auf der marke?
der jung herr Alebrant,
ja rittest du selb zwölfte,
von im würdest angerant."

So singt eines unserer ältesten deutschen Volkslieder. Der alte Hildebrand, der Dienstmann und Waffenmeister Dietrichs von Berne, will nach seiner Heimat zurückkehren, um seinen Sohn wiederzusehen, den er als unmündiges Kind zurückgelassen hat. Der junge Held aber vertritt ihm den Weg, und sie müssen kämpfen auf Leben und Tod.

Diese Situation erinnert unwillkürlich an unsere eigene der Volkspoesie gegenüber. Wir sind alt geworden und sehnen uns wieder zurück nach der Jugendfrische unserer Vorfahren. Unkund ist uns allmählich geworden im Geräusche der Grossstadt, im Getriebe der Politik, im Haschen nach Erwerb der Weg, der abführt von der breiten Strasse nach dem Waldesschatten, wo Vögel singen und die Quelle rauscht. Dort aber wohnt die Volkspoesie. Sie fragt nicht nach hohen Palästen, sie fühlt sich nicht wohl, wo moderne Menschen in Frack und weisser Halsbinde sich amüsieren und ungefühlte konventionelle Reimereien aus zierlichen Büchlein in Goldschnitt vorlesen.

Die Volkspoesie ist eine ländliche Schöne, die die wilden Heckenrosen liebt, die die Einfachheit und Natürlichkeit dem Gekünstelten und Geschnörkelten vorzieht. Sie hat nicht nötig, sich zu schminken. Sie hat noch die frische Farbe der Jugend. Wer selbst sich ein frisches Herz

und einen gesunden Sinn bewahrt hat, der findet sie überall, wo einfache Menschen sind, deren Seele im Einklange mit der Natur nach Höherem strebt.

„Was ist's, das aus den Tragödien des Sophokles, wie aus dem schlichtem Volksliede uns anweht mit olympischem Hauch? (schrieb Robert Hamerling am 2. April in sein Tagebuch) — *Natur* ist's! Natur! Das echte Volkslied ist der Gipfel der Lyrik. Es drückt einen schönen Lebensgedanken aus in klassischer Kürze, in Ausdrücken, die nur der finden konnte, der das Ausgesprochene selbst erlebte; und endlich bei der innigsten Gemütstiefe mit einer Objektivität, die uns den Gefühlsstoff in reinster Kunstform, d. h. allseitig klar und überschaubar darstellt, so dass ein solches Lied, wenn gleich der Inhalt traurig und düster sein sollte, doch heiter und innerlich befreiend, als ein echtes Kunstwerk uns anspricht."

„Dergleichen Gedichte sind so wahre Poesie, — schreibt Goethe in seiner Rezension über „des Knaben Wunderhorn" — als sie irgend eins nur sein kann; sie haben einen unglaublichen Reiz, selbst für uns, die wir auf einer höheren Stufe der Bildung stehen, wie der Anblick und die Erinnerung der Jugend fürs Alter hat."

Uhland nennt die Beschäftigung mit dem Volksliede „ein rechtes Einwandern in die tiefere Natur des Volkslebens. Blättert man nur in den Verzeichnissen der Liederanfänge, so grüsst und blüht es allenthalben. Wald und Wiese, Blätter und Blumen, Vögel und Waldtiere, die Gestirne des Himmels erscheinen bald als wesentliche Bestandteile der Lieder, bald wenigstens im Hintergrunde als Palmen und Randverzierung."

Das Volk giesst sein ganzes Wollen und Fühlen in seine Lieder. Was sein Herz bewegt, das wird ihm zur Quelle der Poesie. Poesie ist nach Jakob Grimm nichts anderes, als „das Leben der Menschen selbst, gefasst in Reinheit und gehalten im Zauber der Sprache".

Wo das Leben noch einfach und im Einklange mit der Natur ist, da sprudelt auch der Jungbronnen der Poesie. Wo die „Bildung" hinkommt mit ihrer Kritik, wo ungezügelte Begierde herrscht, da versiegt er. Gerade die einfachsten Menschen haben Poesie. Unsere Vorfahren, die unsere reiche, so anschauliche Sprache geschaffen haben, gossen in die sinnlich anschaulichen Begriffe echte Poesie.

Daher ist namentlich die deutsche Sprache so überaus geeignet zur echten Poesie. Sie ist mit ihrer sinnlichen Fülle schon selbst ein Stück Poesie, während z. B. im Französischen der Dichter Mühe hat, die Plattheit und elegante Korrektheit der Sprache zu verbergen. Eine Sprache, in der viel Logik steckt, ist ungeeignet zur Poesie. Daher hat die Volkssprache, der Dialekt, der noch nicht so abgegriffen und abgeschliffen ist, so viel voraus vor der Sprache der Gelehrten und Gebildeten. Man kann

im Französischen wohl poetische Gedanken ausdrücken. Aber die Sprache selbst bietet dazu wenig Mittel, umgekehrt wie im Deutschen. Liest man aber französische Volkslieder, so ist man erstaunt über die Verwandtschaft in der Ausdrucksweise mit den germanischen Sprachen. Je abstrakter eine Sprache ist, desto weniger leicht kann ein Dichter sie anwenden. Die dichterische Sprache muss aus dem Kontakt mit dem Volke hervorgehen, das stets plastisch und konkret denkt. Die elegantesten Phrasen können den Mangel an natürlichem Gefühl nicht ersetzen, die schönste Rhetorik kann den Mangel an Tiefe nicht beheben. Die Völker in ihrer „klassischen" Periode zeigen wohl grosse Formvollendung in ihrer Litteratur; aber alles Reimgeklingel klingt hohl neben der echten Poesie des ungekünstelten Naturkindes. Zeuge dafür ist die lateinische und französische Poesie.

Der gelehrte Dr. Hansen, Stadtbibliothekar von Antwerpen, schreibt darüber in seinem Aufsatz „Ons Dietsch of het Nederduitsch in Duitschland" im Nederlandsch Museum 1875: „De Franschman bracht het zou wijd, dat hij nog schier als in vreemd woorden denkt, d. i. in woorden waarvan hij de beteekenis niet verstaat; daarom vindt men nergens zoovel phrasen dan bij hem; daarvan is tevens zijne lichtzinnigheid en oppervlakkigheid af te leiden. Zoo wordt hier weder de spreuk „de taal is gansch het volk" bevestigd. Daarom heft ook de Franschman instede van lyriek, niets dan rhetoriek. Dichtkunst zonder praal en pronk, zonder theatraal wezen, schijnt hem ondenkbaar; zijne zoogenaamde lyriek is gepointeeret, geestig, of wel overgevoelig, kermachtig; hij heeft *chansons,* doch geene *lieders.*"

Das deutsche Lied ist der schönste Ausdruck der deutschen Volksseele, mag es nun zart und innig keusche Minne feiern, wie in „Du bist mîn, ich bin dîn"; mag es die Trauer ausdrücken um verlorene Liebe, wie in dem herrlichen „Ich hört ein Bächlein rauschen", mag es von froher Lust und frischem Trunk singen, wie in „Der liebste Buhle, den ich han, der liegt beim Wirt im Keller", oder zu Gottes Ehr und Preis ertönen, wie in „Es ist ein Ros entsprungen aus einer Wurzel zart".

Es ist daher auch gleichgiltig, aus welchem Jahrhundert man die Volkspoesie schöpft. So lange das Volk treu an seiner Landart festhält, frei von fremden Einflüssen, bleibt auch seine Kunst wenig verändert, wie die wilden Rosen jedes Jahr von neuem blühen auf der alten Stelle.

Ist die Kunstpoesie oft wie eine in einem warmen Treibhause gezogene Pflanze, so gleicht die Volkspoesie der wilden Blume, die die liebe Sonne mit ihren Strahlen grossgezogen, die der Mond mit den seinigen genährt hat; die wurzelt in der Heimatserde und wird befeuchtet vom Regen des Himmels; Bienen saugen aus ihr den Honig und die ländliche Schöne — sie ist noch keine „Dame", sondern nur eine „Jungfer" —

pflückt sie für ihre Brust. Ein ungenannter, nur mir bekannter, Dichter hat dies durch folgendes Liedchen auszudrücken gewusst:

Es blühen viele Blümlein
Im Wald und auf der Au,
Sie grüsst des Tags der Sonnenschein,
Sie grüsst des Nachts der Tau.
Von diesen Blümlein allen,
Die auf der Erde stehn,
Thut eins mir bass gefallen,
Nichts Schöners kann man sehn:
Wilde, wilde Rosen.

In düstres Schweigen hüllet
Sich ein der dunkle Wald,
Und dichter Nebel füllet
Die Landschaft trüb und kalt;
Da seh ich Blümlein winken
Von fern so hold und mild,
Thun in das Herz mir blinken,
Wie thut der Liebsten Bild:
Wilde, wilde Rosen.

Da kam ein schönes Mägdlein
Und sang ein frisches Lied,
Es stimmte ein Frau Nachtigall
Mit dem Gesang im Ried.
Die Jungfrau aber bückte
Sich zu der Ros mit Lust,
Brach lächelnd sie und schmückte
Sich froh mit ihr die Brust:
Wilde, wilde Rosen.

Da kam daher gegangen
Sein Schatz, ein frisches Blut,
Der wünschte voll Verlangen
Die Ros auf seinen Hut.
Als sie mit Frauen-Güte
Die zarte Ros ihm lieh,
Erkannt ich im Gemüte —
Es war die Poesie.
Wilde, wilde Rosen.

Wenn wir nun zum eigentlichen Begriff des „Volksliedes" (eines erst durch Herder eingeführten Wortes) übergehen, so müssen wir zunächst

feststellen, dass er sehr dehnbar und mehrdeutig ist. Franz M. Böhme, einer der gründlichsten Kenner, definiert das Volkslied in seinem „Altdeutschen Liederbuch" so: „Wir verstehen darunter nur ein solches Lied, das im Volke selbst entstand, von ihm viel und gern gesungen und durch Volksmund verbreitet und forterhalten wurde, weil seine Form einfach, sein Inhalt allgemein menschlich und leicht verständlich ist, sei er aus weltlichem oder heiligem Gebiete. — Es ist der zum Gesang bestimmte und wirklich gesungene Teil der Volkspoesie."

Volk ist in dieser Zusammenstellung nicht im heutigen, engeren Sinn zu nehmen, nicht als die an Gütern geringe, in der Bildung zurückgebliebene, arbeitende Menschenklasse, sondern als *Nation* d. h. die Gesamtheit von Menschen gleicher Abstammung, Sprache und Sitte, in welcher noch kein merklicher Unterschied in der Bildung der verschiedenen Stände hervortritt, wie solches im Mittelalter der Fall war. „Volk heisst nicht der Pöbel auf den Gassen, der dichtet und singt niemals, sondern schreit und verstümmelt." (Herder, Volksl. II, 19.)

Volkslieder sind also die Lieder, die einst ohne Unterschied Fürst und Bauer, Bürger und Adelige, Geistliche und Weltliche, Fahrende und Strauchritter, Handwerksbursche und Bauerndirnen sangen, und die sich durch mündliche Überlieferung lange Zeit, oft bis zur Gegenwart forterhalten haben und zum Teil in etwas umgewandelter Gestalt noch in den niederen Schichten der Bevölkerung gehört werden. Es sind Lieder in Volkes Herz und Mund.

Natürlich hatten diese Lieder einzelne Verfasser, deren Namen nicht erhalten sind. Aber sie waren so sehr im Geiste des ganzen Volkes gedacht, dass Grimm recht hat, zu sagen: „Das *Volk* ist eigentlich der *Dichter*, der Sänger ist nur der Mund der Sage". Neben diesen echten Volkslieder giebt es noch die sogenannten *volkstümlichen Lieder*, welche von einem Kunstdichter im Volkstone verfasst und ins Volk gedrungen sind. Soll man auch diese zu den Volksliedern rechnen?

Hier stehen sich zwei Ansichten schroff gegenüber. Als ich in Berlin bei Professor Steinthal sein geistvolles Kolleg über Volkspoesie hörte, gewann ich die Ansicht, dass die Dichter aus der Sphäre bewusster Bildung niemals den Volkston vollständig richtig wiedergeben könnten, dass also stets eine Kluft zwischen beiden Gattungen klaffe. Als ich dann später mit dem berühmten Germanisten Scherer über denselben Gegenstand sprach, meinte er, diese Unterscheidung liesse sich nicht halten. Er habe früher dieselbe Ansicht gehabt, sei aber davon abgekommen.

Ich glaube, die Wahrheit liegt hier in der Mitte. Der Hauptunterschied in der Bildung beruht ja seit dem Ausgange des Mittelalters darauf, dass die höheren Stände die „klassische" Bildung in sich aufgenommen und dadurch sich von den „Ungebildeten" in ihrer Denk- und Ausdrucks-

weise getrennt haben. Es liegt auf der Hand, dass durch diese Ausbildung der Sinn für das Germanische hat leiden müssen. Wer für die römische und die durch sie beeinflussten französischen und deutschen Dichter schwärmt, wird im Volkston nicht dichten können.

Aber man kann sich Dichter denken, denen jene Dichter nicht als Muster galten, die sich, zumal wenn sie aus dem Volke selbst hervorgegangen sind, in den Seelenzustand derselben mit ihrer Phantasie und ihrem Gefühle hineinversetzen und aus ihm heraus echte Volkslieder verfassen können. Das Studium des Lateinischen ist dann natürlich, ebenso wie das des klassischen Französischen, ein Hindernis. In der That haben gewiss wenige Dichter vermocht, ohne Fehler Volkspoesie zu schaffen.

Steinthal hat dies an einigen Beispielen damals schön gezeigt. Er wies z. B. auf das bekannte, viel gesungene Lied von Uhland hin: „Ich hatt' einen Kameraden". Er sagte, der Schluss sei durchaus nicht dem Volke gemäss. Es sei eine Rohheit, deren Männer aus dem Volke nicht fähig seien, dem zum Tode verwundeten Kameraden die Hand nicht reichen zu wollen, weil man dazu keine Zeit habe. Auch kenne das Volk kein „ewiges Leben". Das ist ein viel zu abstrakter Begriff. Es weiss nur von einem „Himmelreich", ja, von einer „Himmelsthür", und schliesslich ist der Hinweis auf das ewige Leben in diesem Augenblicke wenig herzlich.

Das sind sehr feine Bemerkungen, die ihre Richtigkeit haben mögen. Man muss aber bedenken, dass auch das Volk fortschreitet, vielleicht nicht immer zum Besseren. Aber es findet doch eine Veränderung in der Volksseele und damit auch in der Ausdrucksweise statt. Die Lieder zur Zeit Karls des Grossen waren auch ganz anders als die zur Zeit Luthers. Das Volk hatte sich eben verändert. Es sickern zu allen Zeiten Anschauungen, so gut wie Wörter, von oben nach den unteren Ständen durch. Man kann nicht gut alle Volkspoesie in einen Topf werfen und der „Kunstpoesie" gegenüber stellen. Es giebt zahllose Zwischenstufen zwischen den beiden äussersten Extremen, der von Horaz und Virgil inspirierten modernen Gelehrtenpoesie und etwa einem Landsknechtlied. Das altfranzösische Rolandlied wurde gewiss vom ganzen Volke gesungen. Aber es finden sich in ihm Spuren, die auf geistliche Gelehrsamkeit hinweisen. Ein entsprungener Kleriker, der als Vagant das Land durchstreifte, brachte vielleicht manchmal etwas Fremdes aus seiner Bildung dem Volke mit. Aber wenn das Volk diese neuen Wendungen oder Gedanken annahm, wurden sie Volksgut, so gut wie die Fremdwörter, auf deren — womöglich falschen — Gebrauch manche Ungebildete so stolz sind.

Ich habe einmal einen Sommer bei einfachen Bauersleuten im steyrischen Gebirg, fern von aller Kultur zugebracht. Da entsinne ich mich, dass die Bauersfrau einst von einem Manne, der gut sprechen konnte,

zu mir sagte: „Der kann gut diskurrieren (dischkurire)". Gott weiss, wie dieses Fremdwort dorthin gekommen ist. Aber so gut wie solche Worter Eingang finden in Volkskreise, kann man sich auch vorstellen, dass das Volk auch andere Dinge annimmt.

„Einen grundsätzlichen Unterschied zu finden zwischen dem „Kunstvolksliede" der Schreiber (der volkstümlichen Kunstdichter des 15. und 16. Jahrhunderts) und dem „volkstümlichen Kunstgedicht" von Goethe und Scheffel überlasse ich mit Fug und Recht denen, die mit gier'ger Hand nach Schätzen graben und froh sind, wenn sie Regenwürmer finden. Von Vorläufern der Goethe, Uhland, Eichendorff, Hauff, Müller, Scheffel, Baumbach rühren die weitaus besten und für die Art des deutschen Volksgesanges kennzeichnendsten unserer „Volkslieder" her," — sagt Brunier in seinem „Deutschen Volksliede", Leipzig 1899.

Was vom Volke gesungen wird, ist als Volkslied zu betrachten. Das Volk hat ein feines Gefühl für das, was zu ihm passt. Nur ist natürlich ein Unterschied in der Güte. Je nach der Gegend wird der poetische Sinn stärker oder schwächer sein. In einsamer Gebirgsgegend, wo die Bauern noch selbst Schnadahüpfel improvisieren und sich durch Trutzgesangeln zum Gesangwettstreit herausfordern, steht er höher als in einem Dorfe in der Nähe einer Grossstadt, wohin womöglich Tingeltangellieder gelangen.

Auch darin ist ein merkwürdiger Gegensatz, dass in manchen Gegenden der Dialekt nicht für würdig gehalten wird als Gefäss der Poesie für das Volk zu dienen, während in anderen (namentlich im äussersten Norden und Süden) die Volkssprache auch die Sprache der Poesie ist. „Wie das Volk in seinen Liedern überall durch eine edlere und höhere Gefühls- und Anschauungsweise sich aus der gemeinen Wirklichkeit zu erheben trachtet, lieber in einer weitentrückten Vergangenheit als in seinen dermaligen Zuständen verweilt, lieber mit Königen, Markgrafen und Rittern als mit seinesgleichen verkehrt, seiner wollenen Röcke und kattunenen Jacken nicht gedenkt, sondern alles in Sammet und Seide kleidet und mit Gold und Perlen schmückt, ja sogar die alltäglichen Genüsse, Brot und Kartoffeln, Wasser, Schnaps und Bier in Weissbrot, Wildbret und Fische und kühlen Wein verwandelt, so sucht er auch in eben diesen Liedern sich seiner gemeinen Sprache zu entäussern; das Volk singt hier (in Schlesien) wie überall in Deutschland mit wenigen Ausnahmen *hochdeutsch*" — schreibt Hoffmann von Fallersleben in einem offenen Briefe, den er am 15. Juni 1840 in zwei Breslauer Zeitungen veröffentlichte.

Darin mag man das unbewusste Streben des Volkes erblicken, wenigstens im Liede, im Reich der Phantasie, sich in eine höhere Sphäre aufzuschwingen und die rauhe Wirklichkeit des Lebens zu idealisieren.

Wie ein Gebildeter einen schönen Roman liest, der ihn in andere hö-

here Gesellschaftskreise einführt, ihn mit verfeinertem Leben bekannt macht, so ist das epische Volkslied der Roman des gemeinen Mannes. Da hört man von Prinzessinnen und Rittern, von Zwergen und Riesen: es ist eine erträumte, verschönte Welt, es ist das Wunschland des Märchens. Nimmt man sie dem Volke, so wird es leicht platt und gemein. Denn das ist die wahre Poesie, die uns hinaushebt über die Alltäglichkeit des Werktaglebens. Diese Poesie kann aber auch der schlichteste Mann haben.

„Es giebt nur *eine* Poesie, die echte, wahre; — sagt Goethe — alles Andre ist nur Annäherung und Schein. Das poetische Talent ist dem Bauer so gut gegeben, als dem Ritter; es kommt nur darauf an, ob jeder seinen Zustand ergreift und ihn nach Würden behandelt, und dann haben denn die einfachen Verhältnisse die grössten Vorteile; daher denn auch die höheren, gebildeten Stände meistens wieder, insofern sie sich zur Dichtung wenden, die Natur in ihrer Einfalt aufsuchen."

So ist die Bekanntschaft mit dem alten Volksliede für uns ein Trost in unserer so unpoetischen Zeit. Es ist, wie wenn ein müder Wanderer zu heisser Sommerzeit sich einer frisch und lauter sprudelnden Quelle nähert. Da ist das junge Mädchen, das den armen gefangenen Landsknecht, der im hohen Turm sitzt, befreit, (wie ein niederländisches Lied singt von „Hanselijn").

Si sette hem op haer vaders grau ros:
„Landsenecht, geeft de moet nich verloren!"
Doer hi ter halver weghe quam,
Hi keec so dicwils omme;
Hi dochter wel om den toren, was hooch,
Maer meer noch omt meisken was jonghe.
„Nu heb ic al de joncfrouwen lief
Al omme de wille van ene,
Si heefter behouden het leven van mijn,
Och, mochtic haren dienaer wesen!"

(Sie setzte ihn auf ihres Vaters grau Ross:
„Landsknecht, gieb den Mut nicht verloren!"
Da er des halben Weges kam,
Er schaute sich manchmal umme,
Er dachte wohl an den Turm so hoch,
Doch noch mehr an das Mädchen, das junge.
„Nun hab ich alle die Jungfrauen lieb
All um der Willen der einen:
Sie hat gerettet das Leben mir,
Möcht gern als ihr Diener erscheinen!")

Da ist der arme, aber kecke Reitersmann, der „hat ein Mägdlein im Herzen lieb". Er reitet „den grünen Wald auf und ab, da hört man die Waldvögelein singen."

„Wir kamen für eines wirtes haus,
Da sach das megdlein zum fenster aus,
das megdlein auf hoher zinnen:
„So hab ich alle die Reuter lieb
umb meines buben willen."

Freilich, es ist nicht immer leicht, die Richtige zu finden. Denn

„Reichtum und schönheit,
fein adelig und fromm:
Wo man die vier beisammen findt,
leucht heller als die sonn."

Wenn man aber eine findet, die man lieben kann, dann bleibt man ihr auch treu.

„Sobald mir gott tut bescheren
ein zarts jungfräulein:
Bleib ich bei ir in eren,
tn stetigs bei ir sein.

Von irentwegen duld ich alls,
wenn ich gleich sterben soll,
Und bin ich ir auch im herzen hold,
das weiss der liebe Gott wol."

Freilich, wenn man sich von ihr trennen muss, das giebt einen bitteren Schmerz.

„Es ist auf erd kein schwerer leiden,
s wenn sich zwei herzlieb müssen scheide
Ja bitter tot, mit deiner not
und ganzem rat:
dir kann ich nichts vergleichen.

Wenn ich gedenk an vil der stund,
darin ich küst iren roten mund,
O adelich zier, allein nach dir
steht mein begir,
kein lieber mag mir werden.
Ir mündlein rot, ir gelb kraus har,
ir angesicht freundlich zwar
Hat mir mein herz (ich gar nicht scherz

mit grossem schmerz)
aus trauren bracht in freuden.
Feins lieb, du bist die werte mein,
auf dich vertrau ich gar allein,
O edle ros, in deinen schoss
werf ich mein los,
solches ist mir gefallen."

Muss der Liebste in die Ferne ziehen, so ist das Mädchen übel daran.

„Das frewlein des schrei: „morte!
mort über alles leid!
mich krenken deine worte,
herzlieb, nit von mir scheid!
für dich so setz ich gut und er,
und solt ich mit dir ziehen,
kein weg wär mir zu fer".

Aber sie vertraut auf Gott und befiehlt ihn in seine Obhut.

„Ach reicher got, verleih im glück,
wo er reit in dem lande!
bewar sein leib vor unfalls dück,
bhüt in vor leid und schande!
das wil ich immer danken dir
tag, nacht und alle stunden.
Wann ich gedenk, dass ihm wol get,
mein herz in grossen frewden stet,
mir ist der liebst auf erden.

Freilich, es ist ja besser als Knabe geboren zu sein:

„Wär ich ein Knab geboren,
ich wolte ziehn über feld,
ich wolte die trommel rüren
dem kaiser um sein geld."

Aber am sichersten ist es doch immer, wenn man alles Gott überlässt und die Nöten des Lebens mit Mut erträgt, mögen auch die schwersten Anfechtungen kommen.

„All ding ein weil" ein sprichwort ist;
herr Jesu Christ,
du wirst mir sten zur seiten
und sehen auf das unglück mein,
als wär es dein,
das wider mich wirt streiten.
Muss ich denn dran

auf diser ban,
welt, wie du wilt,
got ist mein schilt,
der wird mich wol beleiten!“.

Mögen die Menschen auch lügen und verleumden, sie haben keinen Gewinn davon. Die Wahrheit dringt doch durch. Gottes Wort, so oft verdunkelt, ertönt aufs neue und weckt neue Lebenskeime, wie der Frühling die holden Blümchen aus der Erde spriessen lässt.

„Die lass man liegen imer hin,
sie habens keinen fromen;
wir sollen danken gott darin,
sein wort ist wider komen;
der somer ist hart für der tür,
der winter ist vergangen,
die zarten blümlein gen herfür:
der das hat angefangen,
der wird es wol volenden.“

Die letzte Strophe ist von Luther, der auch eine kräftige Melodie zu diesem Gedichte über die Brüsseler Märtyrer komponiert hat. Diese alten Melodieen, die aus den Kirchentonarten hervorgegangen sind, sind uns fremd geworden und daher für uns oft wenig geniessbar. In der Zeit Luthers kam es auf, die einstimmige Melodie auf höchst kunstreiche Weise mehrstimmig auszugestalten. Daneben erhielt sich aber beim Volke noch die alte Weise. Bach und Mozart haben sich geäussert, sie würden alle ihre Werke dafür geben, wenn sie die Weise zu dem berühmten Scheideliede „Innsbruck, ich muss dich lassen“ geschaffen hätten. Es war eine sangesfrohe Zeit voll von Jugendkraft, Frohsinn und Naturgefühl.

Wir sind alt geworden und sehnen uns manchmal gern wieder zu ihr zurück.

Fortzetzung folgt.

Alles am Vormittag?

Die Hochschulen der Stadt Cleveland, O., haben ihre sämtlichen Schulstunden auf den Vormittag verlegt. Der Unterricht beginnt um acht Uhr morgens und läuft, ohne Unterbrechung, durch sechs Perioden von je fünfundvierzig Minuten, bis um halb ein Uhr nachmittags. Dann wird die Schule entlassen und die Unterrichtsarbeit des Tages ist beendigt. Diese neue Ordnung des Stundenplanes ist jetzt seit zwei Jahren im Gange, und hat sich — soweit man den Ansichten und Aussagen der Eingeweihten glauben darf — in ihrer praktischen Durchführung als ein vollkommener Erfolg bewährt. Letztes Jahr machte die Schulbehörde einen ernstgemeinten Versuch, die frühere Stundenordnung wiederherzustellen, angeblich, um die Lehrer auf eine längere Zeitdauer zu beschäftigen (!) und sie in dieser Weise gegen eine gehässige Kritik in Schutz zu nehmen. (!!) Da erhob sich unter den Schülern und deren Eltern ein solcher Sturm der Entrüstung, dass die Herren Schulräte schleunigst zum Rückzuge bliesen und die neue, liebgewonnene Zeitordnung bestehen liessen.

Diese neue Ordnung der Stunden in den Hochschulen Clevelands ist auch in mehreren Städten Neu-Englands nachgeahmt worden. Sie soll sich auch dort bewährt haben und einer grossen Beliebtheit erfreuen. Das günstige Resultat legt natürlicher Weise den Gedanken nahe: Sollen nicht auch die Elementarschulen dem von oben gegebenen Beispiele folgen? Wäre es nicht auch für die jüngeren Schüler besser, alles am Vormittage zu haben? Ist nicht der Vormittag thatsächlich die am besten geeignete Zeit zum Lernen — also auch zum Lehren? Und sagt nicht ein wohl bekanntes Sprichwort: Morgenstund hat Gold im Mund?

Die Idee, sämtliche Schulstunden auf den Vormittag zu verlegen, ist eine neue — aber nur hier in Amerika. In unserm deutschen Vaterlande tauchte sie schon vor mehr denn vierzig Jahren auf und gelangte an vielen Orten, besonders Landstädten und Dörfern, zur praktischen Durchführung. Als ich im Jahre 1893 viele Schulen in Deutschland besuchte, fand ich mehrere derselben (ich spreche hier von städtischen Elementar- oder Volksschulen) gänzlich auf den Vormittag beschränkt. So z. B. in Stuttgart, wo die Unterrichtsstunden von sieben Uhr morgens bis um elf Uhr vormittags währten. Das war aber im Juli, also eine Sommerschule; im Winter (so belehrte man mich) sei der Stundenplan ein anderer. Im Jahre 1867 hat der vielgenannte und hochgeschätzte Schulvorsteher Schnell in Prenzlau eine besondere Denkschrift veröffentlicht, in welcher er sich dahin ausspricht, dass eine Verlegung aller

Unterrichtsstunden auf den Vormittag durchaus im Interesse der Schule liege. Obwohl nun Herr Schnell seine Ansicht mit vielen Gründen stützt, so kann ich ihm doch nicht beistimmen. Prinzipiell halte ich die fragliche Verlegung vielmehr für nicht zweckmässig und muss sie als eine namentlich mit dem Wohl unserer amerikanischen Volksschulen unverträgliche bezeichnen. Die Gründe hierfür sind einfach und klar.

Erstlich halte ich es für undenkbar — und es streitet auch wider alle Erfahrung —, dass ein Kind, zumal im zarteren Alter, täglich fünf bis sechs Stunden nach einander eine frische geistige Thätigkeit entfalten könne. Die Natur des Kindes, sein ganzer Organismus verlangt einen öfteren Wechsel der Beschäftigung. Ganz besonders aber darf die geistige Thätigkeit, welche in unsern Schulen leider immer noch recht einseitig begünstigt wird, nicht zu lange in einem fort währen; sie muss vielmehr häufig unterbrochen werden und mit leiblichen Übungen, seien nun diese Spiel oder Gymnastik, abwechseln. Dies gilt für das Kindesalter überhaupt, und um so mehr, je jünger das Kind ist, je mehr also der Geist unter dem Einflusse der Leiblichkeit steht. Für die Elementarschüler der untersten Grade wäre ein auch nur vierstündiger Unterricht geradezu unverantwortlich, denn er würde die auf eine muntere Bewegung mitbasierte Gesundheit schädigen, die Kleinen gedankenlos und stumpfsinnig machen und ihren Lerneifer ertöten.

Es ist aber auch ein nicht wohl bedachtes Ansinnen an den Lehrer, dass er vier bis sechs Stunden ununterbrochen unterrichten solle. Wer vom Unterrichten aus Erfahrung nur eine Idee hat, der weiss, was schon zwei aufeinander folgende Stunden bedeuten, wie sehr schon ein zwei- bis dreistündiger Unterricht die Kräfte des Lehrenden an- und abspannt. Wo soll denn Kraft, Lust und Frische herkommen für vier bis sechs Stunden? Müsste da das Wirken des Lehrers nicht zum Niveau des mechanischen Hantierens herabsinken? Freilich, manche Lehrer sind so schlecht gestellt, dass sie in jeder amtsfreien Stunde um das tägliche Brot frohnen müssen, da liegen die Dinge anders, da mögen die vier oder fünf ersten täglichen Arbeitsstunden des Lehrenden immer noch höher anzuschlagen sein, als wenn er seiner Pflicht zur Hälfte genügen will, nachdem er sich durch einen stundenlangen Privatunterricht vollends an Geist und Körper heruntergebracht hat.

Was den *erziehlichen* Einfluss der Schule betrifft, so müsste derselbe durch eine Zusammenziehung aller Stunden auf den Vormittag erheblich leiden. Denn je öfter die Schule ihre Zucht geltend macht und je kürzer die Zeiträume sind, in denen das Kind dem unmittelbaren Einflusse der Schule entzogen ist, desto mehr wird diese eine *Erziehungsanstalt* sein können. Ganz freie Nachmittage für die Schüler — wie werden die oftmals von der leichten Jugend hingebracht, namentlich wenn die Eltern

zu den Vielen gehören, die — à tout prix — ihre Kinder „vom Halse los" sein wollen.

Eine vier- bis sechsstündige Unterrichtszeit liesse sich noch denken, wenn man (wie solches thatsächlich in den Volksschulen Schwedens geschieht) nach jeder Lektion eine viertelstündige Pause gestattete, um die Kinder sich in der frischen Luft physisch ausleben und für das Kommende geistig kräftigen zu lassen. Aber derartige „akademische Viertelstündchen" haben auch wieder ihr Bedenkliches. Sie würden einen täglichen Ausfall von einer bis zu anderthalb Lehrstunden bedeuten. Nun sind aber die sechs bis acht Schuljahre unserer Jugend bei nur 20 wöchentlichen Lehrstunden und nur 40 Wochen per Jahr ein gar kärglich bemessener Zeitraum für die Zwecke einer allgemeinen Bildung und einer gründlichen Vorbereitung aufs praktische Leben. Eine so knappe Frist wird man nur ungern beschneiden.

Es muss nun auch zugegeben werden, dass besondere Verhältnisse obwalten können, welche für eine ausnahmsweise Verlegung der Lehrstunden sprechen und denen man eine entscheidende, die prinzipielle Auffassung überwiegende Bedeutung zuerkennen muss. Solche Verhältnisse bestehen, wo die Schulbezirke ungewöhnlich gross und dementsprechend die Wege sehr weit sind, infolge dessen die Kinder also mittags nicht wohl heimgehen können. Auch ungebahnte, schlechte Wege, anhaltend rauhe Witterung und mangelhafte Bekleidung der Schüler sind Umstände, die, wo sie vorhanden sind — wie u. a. in vielen Landdistrikten und rauhen Gebirgsgegenden — für einen einmaligen täglichen Besuch der Schule sprechen.

Es mag gut situierte Lehrer geben, welche durch Verlegung der Schulstunden prächtig verwendbare Nachmittage gewinnen würden, und dass solche Leute für eine Durchführung der Änderung eintreten, lässt sich begreifen. Die Zahl dieser Lehrer bedeutet aber die Minorität. Ihr Wunsch wäre auch durchaus nicht tadelnswert und die Schule würde bei seiner Erfüllung nicht zu kurz kommen, falls man den mehrstündigen Unterricht durch Spielpausen zweckmässig unterbrechen könnte.

Bekanntlich hat Herr Schneli die Stundenverlegung auf den deutschen Lehrerversammlungen in Leipzig und Hildesheim zur Erörterung gebracht. Trotz der kräftigen Argumente, die er für seine Idee ins Feld führte, fand er nicht viel Gegenliebe. Da dieselbe Idee nunmehr hier als eine neue auftaucht und an Boden zu gewinnen strebt, so wäre sie vielleicht ein passendes Thema für den nächsten deutschamerikanischen Lehrertag. Es ist in der That wünschenswert, dass es allseitig in einem vernünftigen, die Verhältnisse der verschiedenen Schulen berücksichtigenden Sinne ventiliert werde.

Pencil Vania.

Erwiderung

zu dem Artikel in Nr. 2 der Päd. Mon.: From the Diary of a High School Teacher of German.

Die letzte Nummer der P. M. bringt Auszüge aus dem Tagebuch eines Hochschullehrers. Einige der Behauptungen unseres Kollegen Brömel dürfen nicht unbeantwortet bleiben, da sie für unsere Bestrebungen geradezu lebensgefährlich sind. Die schlimmsten Feinde des deutschen Unterrichts könnten sich keine besseren Mitarbeiter wünschen als Lehrer des Deutschen mit solchen Tagebüchern. Hören wir: *"If father and mother used German exclusively at home, the child would not have to seek German instruction at school."* Dieser Behauptung nach können also ruhig in Deutschland alle Schulen geschlossen werden, und der Kaiser erhält Geld genug, um seine Flottenpläne zu verwirklichen! Freund Brömel sollte Kultusminister werden. Aendern wir den Satz ein wenig: If father and mother used English exclusively at home, the child would not have to seek English instruction in school. Wer wollte diese Behauptung aufstellen, ohne sich lächerlich zu machen?

"I sometimes cannot help wishing that they (who have studied German in the lower grades) had never received instruction in German before. Especially objectionable are those who have been taught to speak the language after a fashion, and imagine that a thorough knowledge of grammar is unnecessary." So was steht in dem Tagebuch eines Lehrers der Hochschule in diesem neuen Jahrhundert! Nachtgedanken sind es, Nachtgedanken aus dem dunkelsten Mittelalter. Für Herrn Brömel haben Comenius und alle die grossen Geister nicht gelebt. Es wundert mich nun nicht mehr, dass 99 aus 181 Schülern ausgerissen sind.

Die Anklagen, die in dem Paragraphen gegen die deutschen Lehrer der Distriktschulen Springfields erhoben werden, sind, soweit sie die Methode des sprachlichen Unterrichts betreffen, ungerecht. Je weniger die Elementarschule sich mit grammatikalischen Spiegelfechtereien abgiebt, je mehr Gewicht sie auf U e b u n g e n in präziser mündlicher und schriftlicher Darstellung der Gedanken legt und je mehr sie die Herzen der Kleinen an den klassischen Werken deutscher Jugendschriftsteller erwärmt, desto grösser ist ihr Erfolg. Mit der starken und schwachen Deklination und ähnlichen grammatikalischen Reflektionen lässt sich erst dann etwas machen, wenn man die Sprache schon k a n n. Doch genug davon und weiter:

"I firmly believe that Latin is better adapted for drill work in grammar than German, and hardly more than drill work can be accomplished in the

first year." Was soll nun ein Lehrer zu diesen Behauptungen sagen? Daran schliesst sich der noch schlimmere Satz: *"If German instruction began in the second high school year instead of the first it would be to the advantage of the German department."*

Kommen solche Behauptungen von Laien, die vom Unterricht absolut nichts verstehen, so sind Kommentare überflüssig; kommen sie aber von Fachgenossen, noch dazu von solchen in Hochschulen, so steht einem einfach der Verstand still, und man schweigt.

Mein lieber Herr Brömel! Verbrennen Sie das unglückselige Tagebuch, kommen Sie aus der nebeligen Atmosphäre vergangener Jahrhunderte in das Sonnenlicht der modernen Schule, treiben Sie mit Ihren Schülern Goethe, Schiller, Uhland, und suchen Sie Ihrer Seele Seligkeit nicht in alten, abgestandenen Grammatiken. Wenn Sie meinem Rate folgen, so thun Sie sich und der grossen Sache, für die Sie zu wirken haben, einen unendlich wertvollen Dienst.

Dir. Emil Dapprich,
Vorsitzer des Komites „zur Pflege des Deutschen."

Der deutsche Doktortitel in Amerika.

Von G. M. Richter.

Am 27. und 28. Dezember 1899 hielt die Federation of Graduate Clubs ihre 5. Jahresversammlung an der Columbia University in New York ab. Auf dem Programm standen mehrere Themen, die zu einer Diskussion über die Beziehungen der amerikanischen Universitäten zu den europäischen, besonders den deutschen, einluden. Nämlich "Report of Committee on Migration," ferner "Report of Committee on Status of American Students in Foreign Universities," und besonders "Should the Minimum Time of Study for the Ph. D. be more than Two Years?", und "Should the Ph. D. be given on Thesis and Examination alone without Regard to previous Work?" Im Anschluss an diese Vorträge wurde dann auch die Bedeutung des deutschen Doktortitels für die amerikanischen Universitäten von verschiedenen Delegierten besprochen. Das was diese Erörterungen weiteren Kreisen wichtig machen muss, ist die Thatsache, dass sich hier eine starke Gegenströmung gegen den Einfluss des deutschen Doktortitels bemerklich machte.

Den Anstoss zu der Bewegung gab der Bericht eines Komitees der Universität von California, an dessen Spitze Professor A. O. Leuschner stand. Einige Stellen dieses Berichtes finden sich in dem Graduate Handbook für 1899. Ich zitiere danach das folgende: "The consideration of the status of American graduate students in foreign universities is commended, with a view to securing proper credit, where it is not already given, for advanced work done at home at a university of high standing, and for the purpose of protecting the dignity of the degrees of Ph. D., etc., by discouraging foreign universities from conferring the doctor's degree on such American students as are not prepared to take the degree at home at a university of high standing."

Zwei schwere Vorwürfe gegen die deutschen Universitäten wurden in der Versammlung der Federation erhoben. Erstens wurde behauptet, dass amerikanische Studenten in vielen Fällen den Doktorgrad schneller in Deutschland erworben hätten, als es ihnen in Amerika möglich gewesen wäre; und zweitens, dass den Amerikanern die Promotion leichter gemacht werde, als den Deutschen.

Es scheint nun in der That, dass der erstere Vorwurf berechtigt ist. Ein junger Amerikaner, der gerade die High School absolviert hat, kann sich meist ohne Schwierigkeiten an einer deutschen Universität immatrikulieren lassen. Drei Jahre später kann er dann Doktor sein. Bleibt er

aber in seiner Heimat, so entrinnt er dem College nicht und statt 3 muss er 7 Jahre auf den Doktorhut harren. Unter Umständen lässt sich der Prozess noch mehr vereinfachen. High School wird ganz korrekt mit Hochschule übersetzt. Der Fremdling kommt also von einer Hochschule, hat demnach schon ein paar Jahre Universität hinter sich und darf nach einem Jahre zur Promotion zugelassen werden. In der That *soll* dies auch vorgekommen sein. In einem Jahre am Ziel, statt nach sieben! Die Ursache dieser für strebsame amerikanische Jünglinge so angenehmen Zustände liegt natürlich in der kompleten Unwissenheit der deutschen Universitätsbehörden über das amerikanische Erziehungssystem. Alle diesbezüglichen Vorstellungen laufen offenbar in einer Gleichung zusammen wie: College = Universität = High School.

Über den zweiten Vorwurf lässt sich nicht viel sagen. Es ist oft behauptet worden, dass auch die Bitternisse der Promotion den Amerikanern versüsst werden. Und auch diese Behauptung ermangelt wohl nicht ganz der Grundlage. Doch dünkt mich, dass in diesem Punkte nichts Positives gethan werden kann, solange nicht deutliche Beweise vorliegen.

Anders liegt es dagegen mit den Promotionsbedingungen. In dieser Frage müssen unbedingt Schritte unternommen werden. Die Auspizien sind insofern günstig, als die Interessen der Amerikaner und Deutschen hier zusammengehen. Für Deutschland steht der Ruf seiner Universitäten im Ausland auf dem Spiele; für Amerika handelt es sich um Gegenmassregeln gegen einen unlauteren Wettbewerb. In der Versammlung der Federation wurden auch einige Vorschläge zur Abhilfe gemacht. Einer wollte die Regierung ins Feld schicken und den Board of Education mobilisieren. Ein anderer wollte die bösen Institute durch eine Art Guerillakrieg tot machen. Die Presse solle sie brandmarken und dann müssten sie boykottiert werden. Ich persönlich möchte mich vorläufig einem anderen Vorschlage anschliessen. Bei der grossen Verschiedenheit des wissenschaftlichen Apparates und der Leistungen bei den hiesigen Instituten, die den Namen Universität führen, lässt sich eine gemeinsame Aktion in dieser Frage gar nicht erzielen. Jede amerikanische Universität, die danach verlangt, wird auf eigene Faust Schutz- und Trutzbündnisse mit denjenigen deutschen Anstalten schliessen müssen, die sie als ebenbürtig anerkennt. Zur Illustration eines derartigen Übereinkommens setze ich den Vorschlag des obenerwähnten kalifornischen Komitees her. "The committee holds that American students should not be admitted to examination for the doctor's degree in German universities, unless they hold a bachelor's degree from a reputable American college or university, nor unless they have completed three years of postgraduate work at German universities or at American universities of high standing."

Einstweilen, bis die wichtige aber peinliche Frage gelöst ist, welchen

Universitäten — es müssten Namen genannt werden — das Attribut "of high standing" zukommt, könnte vielleicht manches zur Aufklärung der deutschen Behörden gethan werden. Wenn erst einmal den massgebenden Kreisen in Deutschland die Unterschiede zwischen High School, College und Universität gründlich klar gemacht worden sind, wird jedenfalls auch den „smartesten" der deutsche Doktorhut höher gehängt werden. Geschieht das nicht, so lässt sich jetzt schon voraussehen, dass der deutsche Doktortitel in absehbarer Zeit nicht mehr pari in der Welt steht.

Für die Schulpraxis.

I. Kinderlied von den grünen Sommervögelein.

(Friedr. Rückert: „Es kamen grüne Vögelein".)
Unterrichtsbeispiel für das dritte Schuljahr von Lehrer F. Röcke, Luckenwalde.

(Aus „Aus der Schule—für die Schule.")

A. Sachliche Behandlung.

Z i e l: Wir wollen heute ein Lied über die grünen Sommervögel besprechen.

I. V o r b e r e i t u n g. Wer hat schon grüne Vögel gesehen? „Goldammer, Grünspecht, Papagei." Wo? Beschreibe einen solchen Vogel! Wer will noch etwas hinzusetzen?—Wie habe ich die grünen Vögel genannt? „Sommervögel." Warum wohl? Wie nennen wir solche Vögel, die nur im Sommer bei uns weilen? „Zugvögel." Ob das wohl die genannten Vögel sein können? Warum nicht? „Sie ziehen nicht fort."—T o t a l a u f f a s s u n g: Der Vogel hat zwei Flügel, zwei Füsse, einen Schnabel und ein grünes Federkleid. Er kann fliegen. Er setzt sich auf die Bäume und singt. Er frisst Insekten und Körner. Im Herbst zieht er in wärmere Länder.

Wir wollen lesen, was uns das Lied über die grünen Vögel sagt.

II. D a r b i e t u n g.

V o r b e m e r k u n g: Das Lied wird als Rätsel behandelt.

Strophe 1. a) L e s e n.

b) B e s p r e c h u n g. Was wird uns zuerst von ihnen gesagt? „Sie kamen vom Himmel geflogen." Das müssen sonderbare Vögel sein. Woher kamen denn sonst im Frühjahr die Vögel? „Aus dem Süden." Was erfahren wir weiter von ihnen? „Und setzten....." Warum setzten sie sich in den Sonnenschein? Wer hat schon einmal gesehen, wie sich eine Vogelschar auf einem Baum niederliess? Was saht ihr da? Wie wird das Gedränge im Gedicht genannt? „Gewimmel." Wie entsteht dabei das Gewimmel? „Jeder will ein Plätzchen haben." Schliesse auf die Menge der Vögel! Wie waren sie? „Fröhlich." Wie wird deshalb das Gewimmel genannt? „Fröhliches Gewimmel." Endlich hat jeder sein Plätzchen gefunden. Wie sass er da?

Worüber erfahren wir in der ersten Strophe etwas? „Ueber die Ankunft der sonderbaren Vögel."

c) Z u s a m m e n f a s s u n g. Erzähle über die Ankunft der grünen Vögel!

Strophe 2. a) L e s e n.

b) B e s p r e c h u n g. Wie waren die Zweige, auf denen sie sassen? Warum sind es schwanke Zweige? „Weil sie schwankten." Welche Zweige thun das? „Die dünnen, biegsamen." Zu welcher Belustigung eigneten diese sich vorzüglich? Wodurch wurde ihnen dieses Vergnügen noch recht angenehm gemacht? „Durch die laue Luft." Was bedeutet lau? Wovon nähren sie sich? Bei solch fröhlichem Spiel und herrlichem Schmaus können die Vögel nicht schweigen. Was thun sie deshalb? Warum wollen sie nicht schweigen? Seht, sie machen es gerade so wie ihr. Inwiefern? Was besingen sie? Warum gerade das? Wie bist du, wenn du dich schaukelst? Wie beim Essen und Trinken? Wann singst du? Welche Ueberschrift könnten wir dieser Strophe geben? „Wie es den grünen Vögeln gut geht."

c) Erzähle von ihrem lustigen Leben!

Strophe 3. a) Lesen.

b) Besprechung. Doch die grünen Vögel haben nicht nur frohe Stunden. Wie ergeht es ihnen auch? Was versetzt sie in Betrübnis? Was ist damit gemeint? Manchmal wird der Tag fast in Nacht gehüllt. Wodurch? Bei welchen Naturereignissen ziehen besonders dunkle Wolken herauf? Welche Veränderungen ruft das anziehende Gewitter hervor? Wie steht darum in dem Gedicht? Was geht dem Gewitter meist vorauf? „Sturm." Welchen Eindruck machen Sturm und Gewitter auf die grünen Vögel? Wer kann für „schwirrten" ein anderes Wort setzen? Wer hat schon recht viel Mücken zusammen gesehen? Wo? Was machten sie? „Flogen immer hin und her." Die Mücken schwirrten. Wie waren sie dabei? Wie sind aber die grünen Vögel? Wie hätten diese Stunden des Leides auf sie wirken können? „Der Sturm konnte sie zerstreuen, der Regen ihrem Gefieder die frische Farbe nehmen." Was hätten Sturm und Regen ihnen dann gebracht? „Schaden." Aber das Gegenteil hören wir; was? Und das ist doch gewiss gut. Was hat das Leid ihnen gebracht? Wovon erzählt uns die 3. Strophe etwas?

c) Erzähle von dem Leide, das ihnen Nutzen gebracht hat!

Strophe 4. a) Lesen.

b) Besprechung. Neues Leid kommt über die Vögel. Wer bringt es? Sage anders! „Heisse Sonnenstrahl." Welches Leid bringt er über sie? Wem von euch ist schon einmal etwas versengt? Wie war das versengte Tuch? Was war ihm genommen? „Schönheit und Kraft." Von wem ging das Leid aus, das sie nachts traf? In welche Zeit müssen wir uns jetzt versetzen? „Herbst." Warum? Womit ist das Kleid der grünen Vögel morgens besprengt? „Reif." Wer hat schon Reif gesehen? Wann, wo? Wie entsteht er? Wie ist es dann? „Kalt." Wie schützen wir uns gegen die Kälte? Wie kommt es, dass die Vöglein aber frieren? „Sie trugen ein versengtes Sommerkleid." Wie nennt man ein Kleid, das die Farbe verloren hat? „Fahl." Wovon wird es fahl? Welche Wirkung hatte dieses neue Leid auf die grünen Vögel? Wie können wir sie nun nicht mehr nennen? „Die grünen...." Wie vielmehr? Was für ein Leid kam nach dieser Strophe über die Sommervögel? „Leid, das sie ihrer Schönheit und Kraft beraubt hat."

c) Zusammenfassung.

Strophe 5. Wieder ein neues Leid trifft die armen Vögel. Welches? Setze für „hub" ein anderes Wort! Was wurde durchrüttelt? Wer hat das schon gemacht? Wobei? „Beim Maikäfersammeln." Was ist der obere Raum? Was der untere? Was heisst das, er wurde mit Schauer durchrüttelt? Wann überläuft, überkommt euch denn ein Schauer? „Frost, Furcht, Schreck." Ihr klagt dann wohl; das thun unsere Vögel auch. Wie drücken sie es in ihrer Sprache aus? Sie blieben auch nicht da, wo sie sich fürchten; was thaten sie? Wohin? Was erfahren wir in der 5. Strophe von den Vögeln?

c) Erzähle über ihr Verschwinden!

d) Lösung des Rätsels. Was haben die grünen Sommervögel mit anderen Vögeln gemeinsam? Sie können fliegen; sie sitzen auf Bäumen; sie sind fröhlich; es sind soviele, dass es auf den Bäumen wimmelt; sie schaukeln sich auf den Zweigen; sie essen und trinken; sie schweigen nicht; sie singen; sie erschrecken bei Sturm und Gewitter; sie frieren bei Frost; sie fliegen fort beim Schütteln; sie girren.

Welches Sonderbare ist euch an den grünen Sommervögeln aufgefallen? Sie kommen vom Himmel; sie sitzen so fest wie angewachsen; sie nähren sich von Licht und Tau; sie singen leise; ihr Kleid wird vom Regen grüner und schöner;

die heissen Sonnenstrahlen versengen ihr Kleid; der Frost macht das Kleid bunt und fahl; man weiss nicht, wohin sie fliegen.

Kennst du einen solchen Vogel? Manche von euch wissen es schon. Nun wollen wir auch denen helfen, die das Rätsel noch nicht geraten haben. Es können wohl keine wirklichen Vögel gemeint sein. Warum nicht?...Wie heissen die grünen Dinger, die so fest wie angewachsen an den Zweigen sitzen, die vom Regen immer grüner, aber von den heissen Sonnenstrahlen versengt werden? — So, jetzt wissen es alle!

e) Gliederung. Nun wollen wir aufschreiben, worüber wir von den grünen Sommervögeln etwas gehört haben! Lies die 1. Strophe noch einmal! Worüber sagt sie etwas? — So entsteht an der Wandtafel folgende Gliederung:

1. Die Ankunft der sonderbaren Vögel.
2. Wie es ihnen gut geht.
3. Ein Leid, das ihnen Nutzen bringt.
4. Ein Leid, das ihnen schadet.
5. Ihr Verschwinden.

III. Vergleich. 1. Warum heissen die Blätter Vögel? Vergleiche dieses Blatt mit einem Vogel! Stiel = Beine, Spitze = Schnabel, Blatthälften = Flügel, Blattrippen = Knochen, grüne Farbe = Gefieder; Knospe = Ei. Warum sind es Sommervögel? Wann sind sie angekommen? „Im Frühling." Sage das in Bezug auf die Wärme! „Sie kamen, als es wieder warm wurde." Woher sollen sie kommen? Wie ist das gemeint? Niemand hat sie kommen sehen, mit einem Male sind sie da. (Redensart: wie vom Himmel gefallen.) Sie sind so schnell und in solcher Menge gekommen, als wären sie vom Himmel gefallen. Und das sind sie ja auch wirklich. Wer bewirkt ihr plötzliches Kommen? „Die wärmenden Sonnenstrahlen." Habt ihr schon beobachtet, wie die Knospen so plötzlich aufbrechen und Blätter an den Zweigen wachsen? Wie können wir darum wirklich sagen? Und weil so viele da sind, und weil sie sich im Winde bewegen, so können wir auch sagen: „Die Bäume wimmeln von Sommervögeln." Warum fliegen sie nicht weg?

Zusammenfassung: Sprich über die Ankunft der Blätter!

2. Wie können die Blätter sich schaukeln? „Im Luftzug." Wovon leben die Blätter? Wie ist das möglich?....Die Oberfläche der Blätter hat viele kleine Oeffnungen; jede ist wie ein kleiner Mund; mit diesem nehmen sie Luft und Feuchtigkeit auf. Die Pflanze kann auch nur bestehen, wenn sie Sonnenlicht hat. Wer hat schon Kartoffelkeime, die im Keller wuchsen, gesehen? Wie sahen sie aus? Wie werden die Keime, wenn sie im Lichte wachsen? Was brauchen die Blätter also wirklich zu ihrem Leben, zu ihrer Nahrung? „Licht." Seht ihr, so essen sie Licht.... Wie sollen die Blätter ihre Freude äussern? „Durch Singen." Wie ist das gemeint? „Im Winde reiben sich die vielen Blätter aneinander und drehen sich auf ihren Stielen, wodurch leise Töne erklingen." Ihr habt sie gewiss schon säuseln und ihre seltsamen Melodien summen hören, wenn an stillen Abenden der Wind durch die Zweige zog. (Frühlingsbild.)

Zusammenfassung: Erzähle, wie es den Blättern gut geht.

3. Aber auch ihr Leben ist nicht nur Freude. Wobei mussten sie das zuerst erfahren? Da schwirren sie, freilich nicht so fröhlich wie die Mücken im Sonnenstrahl. Wie denn? Wovon schwirren sie? „Von den Windstössen, den schweren Regentropfen und den Donnerschlägen." Aber das alles kann ihnen nichts schaden. Wie werden sie nur? Inwiefern wird das Blatt immer grüner? (Sommerbild.)

Zusammenfassung: Sprich über das Leid, das den Blättern Nutzen bringt.

4. Nun wird es Herbst. Was wechselt da mit heissen Tagen? Wie leiden die Blätter durch die scharfen Sonnenstrahlen? Wie durch die Kälte? Wie sehen die Blätter dann aus? „Bunt = grün, rot, gelb; fahl = bleich." Was ist ihnen auf diese Weise genommen? „Ihre Schönheit und Kraft." Das habt ihr alle schon gesehen. Wie sitzt ein solches Blatt nur noch? „Lose." Was ist aus den grünen Blättern geworden? „Bunte und fahle."

Zusammenfassung: Erzähle von dem Leide, das den Blättern schadet.

5. Wie heisst der starke Mann, der den Baum rüttelt und schüttelt? Wie entsteht das Girren oder leise Seufzen? „Durch das Abbrechen der Stiele, das Reiben der Blätter aneinander, das Sausen im Winde." Wo nehmen sie ein Ende? (Herbstbild.)

Zusammenfassung: Erzähle über das Verschwinden der Blätter.

IV. Anwendung. Warum das Blatt ein grüner Sommervogel ist.—Es kommt aus der Knospe, wie der Vogel aus dem Ei. Der Stiel sind die Beine. Die Spitze ist der Schnabel. Die Blatthälften sind die Flügel. Die Blattrippen sind die Knochen. Die grüne Farbe ist das Gefieder. — Es sitzt auf dem Baume. Es schaukelt sich in den Zweigen wie der Vogel. Es isst und trinkt auch. Es fliegt hin und her. Es singt auch. Es wird nass und trocken wie ein Vogel. Im Herbst wird es traurig wie der Vogel. Es zieht fort wie der Zugvogel.

B. Sprachliche Behandlung.

Ziel. Ueber die grünen Sommervögel wollen wir nun auch einen Aufsatz schreiben.

a. Gewinnung des Aufsatztextes.

I. Stufe. Erzähle noch einmal, warum das Blatt ein grüner Sommervogel ist.

II. Stufe. 1. Gliederung. Wieviel Teile haben wir schon unterschieden? „2 Teile." Was haben wir zuerst verglichen? Was dann? Welche Ueberschrift können wir ihm geben?

Das Blatt, ein grüner Sommervogel.

a) Einleitung.
b) Vergleich der Körperteile. (Beschreibung.)
c) Vergleich ihres Wesens. (Leben.)

2. Der Aufsatz. Gieb die Sätze zum 1. Teile an! Dieselben werden unter Leitung des Lehrers (sobald als möglich unter Aenderung des Ausdrucks) präzisiert. Skizzieren an der Wandtafel. Einprägen mit, dann ohne Wandtafel. Ebenso wird mit Teil II verfahren. Zum Schlusse weise man noch darauf hin, dass man nicht mit der Thür ins Haus fallen dürfe, dass eine Einleitung nötig ist. Durch diese kollektive Thätigkeit entsteht folgender Wortlaut:

Das Blatt ist ein grüner Sommervogel. — Es kommt aus der Knospe wie der Vogel aus dem Ei u. s. w. (Siehe oben A, IV.)

3. Einprägung. Sie macht nach dieser ausführlichen Behandlung durchaus keine Schwierigkeit mehr.

b. orthogr.-grammat. Durcharbeitung des Aufsatztextes.

I. und II. Stufe. 1. Buchstabier-, resp. Lautierübungen schwierigerer und neuer Wörter und Besprechen derselben.

2. Zerlegen der Sätze in Wörter, der Wörter in Silben. Wörter, die mit einem grossen Anfangsbuchstaben geschrieben werden.

3. Noehmaliges Aufsagen des Aufsatzes, Niederschrift, Verbesserung.

Gute mündliche und schriftliche Uebungen sind die leicht anzuwendenden Abänderungen:

a) Umsetzen des Textes in die Mehrzahl.

b) Was uns das Blatt erzählt: Ich bin ein grüner Sommervogel. Ich komme u. s. w. (Umsetzen in die Mehrzahl.)

c) Was ich zum Blatt sage: Du bist ein grüner Sommervogel u. s. w. (Mehrzahl.)

III. Stufe. Zusammenstellung des Gleichartigen, Gegenüberstellung des Entgegengesetzten.

1. Wörterreihen als Sammelmaterial für später zu entwickelnde Regeln, z. B.: Nennt resp. schreibt auf, zu Blatt die andern Wörter mit tt, ebenso die mit mm, ck, tz, ie u. s. w.

2. Wiederholungsaufgaben. Fehler werden häufig Veranlassung zu solchen Zusammenstellungen geben; z. B.

Mitlautverbindungen: Wörter mit bl, gr, kn, rb, ng, nk u. s. w.

Der harte und weiche Mitlaut als Anlaut: Bein—Pein, Blatt—platt, Raupen—rauben u. s. w.

Wiederholung des Merkstoffes über Geschlecht und Zahl der Hauptwörter.

3. Neu. Mehrzahlbildung der Hauptwörter (Systematisierung).

„Das, um was es sich hier handelt, ist neben der Repitition dieser Lehrstoffe besonders die Vertiefung derselben im Interesse der Orthographie, und zwar insofern, als die Kinder bei der Bildung der Mehrzahl der Hauptwörter noch einmal recht gründlich in der Bildung der Umlautung geübt werden. Dass die Mehrzahl der Hauptwörter gebildet wird a) ohne Veränderung des Hauptwortes, lediglich und allein durch den Artikel (der Jäger — die Jäger) oder b) durch die Beugungsendungen e, n, en, er (Tisch, Blüte, Ohr, Nest) hat nicht viel auf sich, da die Kinder hiergegen von Hause aus seiten Fehler machen. Anders gestaltet sich die Sache aber bei der Mehrzahlbildung auf dem Wege des Umlautes. Hier ist es von grösster Wichtigkeit, dass die Kinder immer wieder aufs neue daran erinnert werden, Blätter mit ä, Vögel mit ö, Hüte mit ü, Bäume mit äu zu schreiben und dementsprechend immer wieder auf die Schreibung des Stammvokals in der Einzahl zurückzugehen. Eine fleissige Uebung in der Umlautung, und zwar auf Grund einer möglichst genauen und scharf accentuierten Aussprache, ist deshalb ausserordentlich empfehlenswert.“ (Kehr.)

IV. Stufe. Zusammenfassung des Begriffiichen: Viele Hauptwörter lauten in der Mehrzahl um, aus a wird ä, aus o wird ö, aus u wird ü, aus au wird äu. Man darf beim Sprechen ä und ö nicht mit e, ü nicht mit i, eu (äu) nicht mit ei verwechseln.

Bemerk. Hieran schliesst sich die Bildung der Hauptwörter durch Vor- und Nachsilben. Regel: Denke an verwandte Wörter!

V. Stufe. Abschliessendes Diktat. Die Singvögel sind äusserst nützliche Tiere. In der Rinde und an den Blättern der Bäume und Sträucher leben unzählige schädliche Insekten. Die nützlichen Vögel durchstöbern jedes Plätzchen. Sie durchsuchen die aufgerollten Blätter, die Aeste und Stämme. In den Gärten, auf den Aeckern und in den Wäldern sind sie gern gesehene Gäste. Viele lassen fröhliche Gesänge ertönen. Andere erfreuen uns durch ihre schöne Färbung und durch ihr munteres Wesen. Ihre Nistplätze haben sie am Erdboden, in Büschen, auf Bäumen, unter Dächern und auf Türmen. Sie brüten ihre Eier durch die Wärme ihres Körpers aus. Sie sind die Schützlinge der Menschen. Füchse, Eichhörnchen und Raubvögel stellen ihnen nach. Der Jäger schiesst diese Räuber.

II. Zusammengesetzte Zeitwörter.

Von **Arnold Werner-Spanhoofd**, *Washington, D. C.*

"There are two kinds of compound verbs, separable and inseparable. In the latter the particle always precedes the verb and forms one word with it, as verstehen, *understand;* er versteht, he *understands.* In the former the particle is liable to be separated from the verb, as aufzustehen, *to rise;* er steht früh auf, *he rises early*". Thomas' Practical German Grammar, §206. Die hier angeführte Einteilung der zusammengesetzten Zeitwörter wird in allen Grammatiken hervorgehoben, obgleich sie meines Erachtens ganz überflüssig ist und das Studium der deutschen Sprache unnötigerweise erschwert. Keinem Lehrer würde es einfallen die Wörter „Verein", „Besuch" und „Verrat" als zusammengesetzte Hauptwörter zu bezeichnen, warum sollte er also „vereinen", „besuchen" und „verraten" zu den zusammengesetzten Zeitwörtern zählen? Ein zusammengesetztes Wort, heisst es in allen Grammatiken, besteht aus mehreren unabhängigen Wörtern, die zusammen einen neuen Begriff bilden. Wörter mit Vorsilben und Endungen rechnet man heutzutage doch stets zu den einfachen Wörtern. Dass auch Vorsilben und Endungen von Haus aus unabhängige Wörter waren, kommt hier gar nicht in Betracht, sonst könnte man ja kaum noch von einfachen Wörtern reden. Vergl. Huss' Oral Instruction in German, §212: "By a compound word we here understand one that consists of two or more independent words expressing but one idea: as Apfelbaum, apple-tree; Sonnenaufgang, sunrise. Note:—Accordingly, words like tugendhaft, Krankheit, Knechtschaft, etc., are no longer considered as compounds because the components haft, keit, schaft have lost their independent existence as words and become derivative syllables, as which they have been treated under the head of derivation.

Man vergleiche auch Thomas' Practical German Grammar, §384, wo es heisst: "Words are derived from roots, usually with the aid of prefixes and suffixes. Thus, looking at the noun Geburt, *birth*, we find that the prefix ge and the suffix t form a part of numerous other nouns, as well as this one, and have a meaning of their own. They are therefore called formative elements." Unter 2 desselben Paragraphen sagt Professor Thomas: "Of the formative elements, suffixes play a much more important part than prefixes. In general a formative suffix is necessary to convert a root into a word." Abteilung 3 des Paragraphen lautet: "Finely, two or more words, each formed in the manner above described, may combine into a compound; e.g. Geburtstag, *birth-day.*" Man sieht deutlich genug, dass Professor Thomas „Geburt" zu den einfachen, „verstehen" aber zu den zusammengesetzten Wörtern rechnet. Welchen Vorteil erzielt er nun dadurch, dass er die Zeitwörter in eine Ausnahmestellung bringt? Ich sehe keinen. Dass die Zeitwörter „vergessen" und „geniessen" nicht getrennt werden können, braucht man den Schülern gar nicht zu erklären, da man im Englischen die Zeitwörter "forget" und "enjoy" auch stets zu den einfachen Wörtern rechnet. Man lasse den Schüler nur in Ruhe, und er wird uns das Zeitwort „besuchen" gleich richtig konjugieren; auch wird es ihm nie einfallen, die Vorsilbe „be" zu betonen, da er ja längst erlernt hat, dass in einem einfachen deutschen Worte der Ton auf der Stammsilbe liegt. Aufgeweckte Schüler werden uns sogar den Grund angeben können, warum die Vorsilbe „ge" des Partizip Perfekts bei dem Zeitworte „besuchen" ausfällt, ist doch diese Regel durch dieselben Lautgesetze bedingt wie der Fortfall des unbetonten Vokals e in handeln (ich handle), dunkel (dunkler), Onkel (des Onkels). Dass das Zeitwort „aufmachen" den Ton auf der ersten Silbe hat, und dass diese Silbe den Ton mit ans Ende des Satzes nimmt, wenn sie von dem Zeitworte „machen" getrennt wird, bietet nichts Ueberraschen-

des; bei zusammengesetzten Hauptwörtern ist dasselbe der Fall: Geburtstag, der Tag seiner Geburt.

Von den wirklich zusammengesetzten Zeitwörtern liesse sich nun füglich die Regel aufstellen, dass sie *immer* getrennt werden müssen, wenn sie im wörtlichen (nicht im bildlichen) Sinne gebraucht werden. Diese Regel schliesst nicht nur alle die Ausnahmefälle ein, die in unseren Grammatiken oft als "doubtful prefixes" angeführt werden, sondern wird durch dieselben auch noch besonders erhärtet. So können die Zeitwörter „wiederholen", „übersetzen" und „unterhalten" entweder trennbar oder untrennbar sein, je nachdem sie im wörtlichen oder bildlichen Sinne gebraucht werden. Dass ein im bildlichen Sinne gebrauchtes Kompositum nicht trennbar ist, wird dem Schüler sofort einleuchten, da auch der neue Begriff eines solchen Zeitworts meist nur mit Mühe in seine ursprünglichen Bestandteile zerlegt werden kann. Manche Zeitwörter, wie „vollbringen" und „unterrichten" haben jetzt nur noch eine bildliche Bedeutung; diese können natürlich nie getrennt werden. Zeitwörter wie „argwöhnen", „frühstücken", „schulmeistern", „hofmeistern", „ratschlagen"; die auch oft zu den untrennbar zusammengesetzten Zeitwörtern gezählt werden, gehören natürlich gar nicht hierher, weil sie von den zusammengesetzten Hauptwörtern „Argwohn", „Frühstück", „Schulmeister", „Hofmeister", „Ratschlag" abgeleitet sind, darum aber doch als einfache Zeitwörter angesehen werden müssen. Wir sehen, dass wir das Kapitel über die zusammengesetzten Zeitwörter, das in vielen Grammatiken mehrere Seiten beansprucht, in einer einzigen Regel ausdrücken könnten, wenn wir nur aufhören wollten, als zusammengesetzt zu bezeichnen, was gar nicht zusammengesetzt ist. Diese Regel hat ausserdem den Vorzug, dass sie sich nicht an den Buchstaben, sondern an den Geist der Sprache hält, und im allgemeinen ja auch mit dem Englischen übereinstimmt, was an den Zeitwörtern "to overlook" und "to look over", "to undertake" und "to take under" (one's arm) deutlich genug in die Augen fällt.

Berichte und Notizen.

I. Die N. E. A. in Los Angeles.

Von Paul Gerisch, Milwaukee, Wis.

III.

Wir gehen nunmehr zur Berichterstattung über die Hauptversammlungen über, die, wie bereits eingangs gesagt, in Hazard's Pavillon, der mit südlichen Pflanzen und allerlei japanisch-chinesischem Schnickschnack festlich geschmückt worden war, abgehalten wurden. Neben dem Sternenbanner wehte diesmal der Stern von Cuba, und auch die Flagge Hawaiis hatte man nicht vergessen. Die erste Hauptversammlung fand am Dienstag, den 11. Juli, nachmittags 3 Uhr, statt. Nach den üblichen Bewillkommnungs-Addressen, in denen die Schönheit der holden Versammlung die Redner fast noch mehr begeisterte als die Berge und die Sonne Kaliforniens, verlas der Präsident der N. E. A., E. O. Lyte, seinen Jahresbericht.

Lyte erwähnt, dass die N. E. A. zum ersten Male im Jahre 1870 in Cleveland, O., so genannt wurde. Vorher hiess die Vereinigung die "National Teachers' Association", die im Jahre 1857 in Philadelphia mit 38 Mitgliedern ins Leben getreten war. Die N. Teachers' A. hielt ihre erste ‚agung 1858 in Cincinnati ab, und bei der Eröffnungsversammlung waren fünf Mitglieder anwesend, aber die Zahl stieg in der Folge auf 75. Das stete Wachsen des Vereines zeigt sich am besten, wenn man diese Zahl mit den 10,000 Besuchern bei der letztjährigen Washingtoner Konvention vergleicht. Die erste Konstitution des Vereins verfügt, dass jeder als Lehrer thätige Mann Mitglied werden kann, dass lehrende Frauen aber nur als „Ehrenmitglieder" zulässig sind und irgendwelche Meinungen schriftlich vorzubringen haben, welche dann vom Sekretär oder einem anderen regelmässigen männlichen Mitgliede verlesen werden. „In der Konstitution der N. E. A. von heute giebt es keinen Geschlechtsunterschied mehr." So sagte Lyte.

Nachdem der Präsident des Längeren über die Ziele und den Einfluss der englisch-amerikanischen Lehrervereinigung gesprochen hatte, betonte er die Notwendigkeit der Gründung von Fortbildungsschulen für solche, denen die Mittel fehlen, höhere Bildungsanstalten zu besuchen. Der weitere Verlauf seiner Adresse muss edles Manna für die Expansionisten unter den Lehrern gewesen sein. Wir brauchen nur wenige Sätze herauszugreifen: „Unser Horizont wird grösser. Das Problem, die Segnungen unserer öffentlichen Institutionen den Inseln jenseit des Meeres zuteil werden zu lassen, muss, teilweise wenigstens, von den Männern und Frauen dieser Vereinigung gelöst werden. Seit der letzten Versammlung in Washington ist es klar geworden, dass die grossen grundlegenden Einflüsse, die diese Nation zur freiesten und grössten auf dem ganzen Erdenrund gemacht haben, nicht länger mehr begrenzt werden von dem Sand der See und den Wogen, die gege unsere Ufer schlagen. ‚So weit darfst du gehen, und nicht weiter!' gilt nicht für den Lehrer. Die Hand des Schicksals zeigt heute den Weg über das Meer so unabweisbar, als sie vor vier Jahrhunderten Columbus die Strasse wies."

Mit dieser Begrüssungsadresse des Präsidenten Lyte und mit der Ernennung eines Komitees für Resolutionen war die Konvention der N. E. A. so recht eigentlich eröffnet worden. Aber erst abends acht Uhr begann die erste Flut von Vorträgen, über die Versammlung hereinzubrechen. Und zwar wurden

die Schleusen durch den Kommissär des Erziehungswesens der Ver. St., Prof. Dr. W. T. Harris, geöffnet. Dr. Harris entwickelte in seiner Rede einen Schul- und Bildungsplan für unsere neuen kolonialen Besitzungen.

Er führte aus, dass jede Nation ihren eigenen Weg gegangen sei, um eroberte Länder zu regieren. Gewöhnlich seien die Gesetze, Sitten und Gewohnheiten der unterworfenen Völker unangetastet geblieben. Alexander der Grosse habe griechische Kultur und Wissenschaft im westlichen Asien und in Aegypten verbreitet. Die Römer seien durchgreifender verfahren; sie hätten den unterjochten Völkern nicht nur ihre staatlichen Einrichtungen, sondern auch ihre Religion aufgedrängt. Sie hätten die Götter der Besiegten nach Rom geschleppt und ihnen im Pantheon einen Platz angewiesen. Um diese Götter, die sie scheinbar verlassen, zu versöhnen, seien die Provinzen genötigt gewesen, ihre Priester nach Rom zu schicken. So habe sich Rom, indem es sich zum Beschützer der fremden Götter aufspielte, die Loyalität der Provinzen gesichert. Durch die Massnahme, die durch Konskription zu Soldaten gemachten jungen Männer der besiegten Völker in allen Teilen der Welt Kriegsdienste verrichten zu lassen, habe Rom die Loyalität seiner Provinzen noch verstärkt; ferner auch dadurch, dass die eroberten Länder der römischen Gerichtsbarkeit unterstellt worden seien. Die Römer hätten der Welt ein Bewusstsein von dem Recht auf Privatbesitz, und von dem Recht, dass jeder Einzelne den Schutz der Gerichte anrufen dürfe, gelehrt, aber ihr auch gezeigt, dass es die Pflicht jedes Bürgers sei, den Staat, wenn notwendig, mit seinem Leben zu beschützen.

Alle Nationen hätten versucht, aus den von ihnen abhängigen Völkern durch Steuerauflagen eine Einnahmequelle zu machen. Es sei billig, dass solche abhängigen Völker beisteuerten, die Ausgaben einer gerechten Verwaltung zu bestreiten und die Institutionen, die zum Wohle des Volkes gegründet wurden, zu unterhalten. Heute noch würden, wie zu Zeiten der Römer, die Kolonieen der grossen Nationen in die römische Gerichtsbarkeit eingeführt, aber mit allen Abänderungen, welche die moderne Zivilisation ihr aufgedrückt. Die Früchte der Wissenschaft und der Industrie würden den Kolonisten gewährt. Es mache sich in Wirklichkeit ein ganz selbstloses Bestreben geltend. jene minderwertigen Völker auf eine Stufe der Zivilisation zu heben, auf welcher sie der Nahrung, Wohnung und Kleidung der höher stehenden Menschenrassen teilhaftig würden.

Den Vereinigten Staaten, die freie und gleiche Rechte für alle Menschen predigten, allein gezieme es, einen Schritt weiter zu gehen. Man erwarte von unserer Nation eine grössere Selbstlosigkeit, eine ausgedehntere Regierung des Volkes für das Volk.

Die Opposition habe sich gegen Imperialismus ausgesprochen, weil die Bewohner des neu gewonnenen Territoriums nicht reif seien, sich selbst zu regieren. Aber würden denn die amerikanischen Städte dem Abschaum ihrer Einwohnerschaft das Stimmrecht lassen, wenn sie den Besitz dieser Gerechtsame nicht als erzieherisches Element betrachteten? Eine Beschränkung des Stimmrechtes würde ein gesellschaftliches Hindernis schaffen, das den Fortschritt aufhalten und die verderblichsten Folgen haben würde.

Bei der jetzigen Weltlage der Dinge sei Expansion unvermeidlich. Afrika sei bereits verteilt; in wenigen Monaten schon würde China unter die grossen europäischen Nationen verteilt werden, und wir Amerikaner würden dann das Nachsehen haben. Sei es da nicht unsere Pflicht, bei der Verteilung der Welt mit zuzugreifen und zu zeigen, dass wir niedrige Rassen nur um ihrer selbst willen bevormunden wollen, nur um sie der Selbstregierung entgegenzuführen? Wir müssten dabei so viele Kolonieen auf unsere Schultern nehmen, als immer uns zufallen würden.

Dr. Harris gab alsdann eine Definition des Begriges Zivilization

um daran zu zeigen, dass die Bewohner der Philippinen, von Porto Rico, etc., nicht zu den zivilisierten Völkern zu rechnen sind. „Wenn die Hälfte der Bewohner eines Landes zu Illiteraten aufwächst, und unfähig ist, aus Büchern und der Erfahrung der Rasse Nutzen zu ziehen, so muss jenes Land sicherlich unter einem anderen Lande stehen, das nur 25% Illiteraten aufweist." — „Ein Land, dessen Bewohner durchschnittlich 20 Cents verdienen, steht sicherlich unter einem andern Lande, dessen Bewohner, soweit die Herrschaft über die Kräfte der Natur in Betracht kommt, 30 und 40 und 50 Cents täglich verdienen." — „Die Zivilisation eines Volks*stammes* ist immer gering, wenn man sie mit der Zivilisation Englands, Deutschlands, oder Frankreichs vergleicht. Kein Volksstamm wird jemals eine nutzenbringende Herrschaft über die Schätze der Erde und die Kräfte der Natur ausüben lernen. Denn ein Stamm ist für diese Arbeit zu wenig zahlreich." — „Ein Volk, das Eisenbahnen, Dampfmaschinen, Druckerpressen und Bücher hat, steht auf einer höheren Zivilisation, als ein Volk, das diese Dinge nicht besitzt." —

Die Errungenschaften der Rasse müssten allen Menschen zugute kommen. Das höchste Ideal der Zivilisation sei, dass die untersten Klassen emporgehoben und zur Selbstthätigkeit erzogen würden. Man mache der amerikanischen Zivilisation den Vorwurf, dass sie sich zu sehr mit dem Geldverdienen befasse und nur nach materiellen Erfolgen strebe und deshalb geringer anzuschlagen sei als die Zivilisation eines Philippinenstammes. Aber die geistige Grösse eines Volkes baue sich nur auf dem materiellen Wohlstand auf. In England hätten 30 aus je 100 Familien ein jährliches Einkommen von mehr als $1000, in Italien nur drei aus je 100. Wenn wir jedoch mit den niedrigeren Menschenrassen nicht in Berührung kommen könnten, ohne sie auszurotten, dann ständen wir trotzdem auf einer sehr niedrigen Kulturstufe. Aus alledem kommt nun Dr. Harris zu dem Schluss, dass es die Pflicht der Vereinigten Staaten ist, die Last der Erziehung der Bewohner unserer neuen Besitzungen auf die Schultern zu nehmen. Er macht folgende praktische Vorschläge:

„Die Verwaltung der Inseln Cuba und Porto Rico liegt ohne Zweifel noch für die nächste Zukunft in den Händen eines Militärgouverneurs. Letzterer ernennt für jeden Distrikt einen Marschall. Die Marschälle versuchen mit Hülfe der prominentesten Bürger Schulen und Geschäfte wieder in Gang zu bringen. Durch milden Druck werden diese Männer imstande sein, die alten Schulen wieder zu öffnen und da neue zu gründen, wo sie notwendig sind.

„Die Vereinigten Staaten sollten auf jede Insel einen fähigen Oberschuldirektor mit einem Stab von tüchtigen Assistenten setzen. Wir sollten den Inseln die Wohlthaten dessen, was wir betreffs der Verwaltung von Schulen in manchen Generationen gelernt haben, zugute kommen lassen. Die Kosten sollten die Inseln tragen. Es dürfte nicht weise sein, die Verwaltung der Schulen in den Händen der Eingeborenen zu belassen, da auf diese Weise keine Besserung erzielt werden könne.

„Die auf den Inseln Geborenen sollten Unterricht in der englischen Sprache erhalten. Grosse Sorgfalt sollte bei der Ausführung dieses Planes obwalten. Nur solche Lehrer des Englischen sollten ernannt werden, die auch das Spanische gründlich verstehen. Jede Schule sollte von einem solchen Lehrer einmal die Woche besucht werden. Der Lehrer giebt eine Musterlektion in englischer Sprache, und diese wird dann jeden Tag eine Stunde lang wiederholt. Mehr Zeit sollte auf den englischen Sprachunterricht nicht verwandt werden, sonst dürfte das Volk Verdacht schöpfen, dass unsere Regierung das Englische an die Stelle des Spanischen setzen wolle, und ernste Verwickelungen würden folgen."

Mit dem Hinweis, dass eventuell auch Industrieschulen in jeder Stadt und in jedem Dorfe auf den Inseln errichtet werden sollten, führte Dr. Harris seinen Vortrag zu Ende.

Harry S. Townsend, der General-Inspektor der Schulen auf der Insel Hawaii, war der zweite Redner des Abends. Sein Thema war: „Die erzieherischen Probleme in Hawaii". Man gewinnt den Eindruck, als wenn Herr Townsend nicht aus eigenen Impulsen die siebentägige Seereise unternommen; er giebt sich wenig Mühe, sein Bild der erzieherischen Probleme in Hawaii in warmen Farben zu malen.

„Verschiedene Rassen und verschiedene Länder," sagte der Redner, „haben ihre besonderen erzieherischen Probleme. Wenn sich in einem Lande verschiedene Rassen, verschiedene Ideen und verschiedene Ideale mischen, dann wird das Problem besonders verwickelt. Auf den ersten Blick scheint es dem Uneingeweihten, dass in einem so kleinen Lande wie Hawaii, wie heterogen die erwachsene Bevölkerung auch sein mag, die Kinder unter dem Einfluss einer homogenen Umgebung auch rasch der Homogenität sich nähern. Aber die Umgebung der Kinder Hawaiis ist ausserordentlich mannigfaltig, obgleich das nicht so scheint. Man darf nicht vergessen, dass es zwei Arten von Umgebung giebt, eine physische und eine geistige, eine Umgebung von Dingen und eine von Menschen. Die geistige Umgebung zeitigt am schnellsten Resultate. Die physische Umgebung der Kinder Hawaiis ist im allgemeinen homogen, aber die geistige Umgebung ist das gerade Gegenteil. Von allen Einflüssen, ob physisch oder geistig, ist der Einfluss, den die Familie auf das Kind ausübt, der mächtigste; und das Familienleben in Hawaii ist ganz besonders vielgestaltig. Die Religion zu Hause und ausserhalb des Hauses übt den mächtigsten Einfluss auf die geistige Umgebung des Kindes aus: und in Hawaii stehen der Buddhistentempel und die Christenkirche auf derselben Strasse!

„Zudem sitzen die Rassenunterschiede in Hawaii sehr tief und hängen nicht einmal von der gegenwärtigen Umgebung ab. Bei jedem Schritt stehen wir auf dieser Insel einer Rassenfrage gegenüber. Anfangs glaubte ich, dass die zukünftige Bevölkerung Hawaiis aus Polynesiern, Asiaten und Weissen in ungefähr gleicher Zahl bestehen würde. Aber seitdem hat die japanische Einwanderung so zugenommen, dass, wenn der Zuzug jetzt aufhörte, die nächste Generation zur Hälfte asiatischen Ursprungs sein wird."

Der Redner erwähnte hierauf, wie bei einer Rassenfrage auch die Qualität der Rasse in Anschlag zu bringen sei. Die weisse Rasse sei aktiv, stark individuell, der Hawaiianer sei extrem passiv und habe nie danach verlangt, Anteil an seiner Regierung zu haben. In mancher Beziehung sei das Problem in Hawaii dasselbe, weswegen unsere Brüder im Süden schon mit so viel Mut und so wenig Erfolg gekämpft hätten.

Die Gemeinsamkeit der Sprache sei als ein Mittel gepriesen worden, um das Rassenproblem zu lösen. Allen die englische Sprache zu lehren, würde allerdings eine äusserst einfache Lösung der Frage sein, und das hätte noch den Vorteil, dass man zu diesem Zwecke die Arbeit der Schule ganz definitiv fortsetzen könne. Aber der gebildete Irländer von heute sei mehr irisch in allem andern als in der Sprache; er spräche zwar kein Keltisch mehr, aber er denke und empfinde und handle wie ein Irländer. Das französische Blut würde sich in dem gallischen Temperament der Amerikaner französischer Abkunft wiedererkennen lassen, lange nachdem die letzte Spur der fremden Sprache verloren gegangen sei. Die Despotieen Europas urteilten sehr oberflächlich, wenn sie den politischen Geist durch die Unterdrückung des Polnischen zu ersticken glaubten. Eine englische Erziehung biete nur einen kleinen Teil zur Lösung des grossen Problems dar. Vielmehr sei die Hauptaufgabe die, eine wahrhaft christliche Zivilisation aufzurichten. Selbst die Amerikaner seien noch nicht im stande gewesen, eine Zivilisation zu entwickeln, die gross und christlich genug sei, um den weissen und den roten Mann zu beglücken. Es möge ja

ganz gut sein, auf der Rednertribüne in der Hitze der Debatte die Behauptung aufzustellen, irgend ein Volk, auf das wir unsere Institutionen ausdehnten, könne sich glücklich schätzen, aber den Mann, der sich dessen rühme, müsse man verdächtigen, dass er sich besser darauf verstehe, Stimmen zu fangen, als Geschichte auszulegen.

Weil die Inkas und Azteken die gebildetsten Völker der westlichen Halbkugel bei der Entdeckung Amerikas waren, glaubt der Redner, dürften wir dem Klima nicht die Schuld geben, wenn es uns nicht gelänge, in den Tropen die zivilisatorischen Probleme zu lösen. Soweit nun die Schulerziehung in Betracht komme, sei die Aufgabe die: teilzunehmen an der Entwickelung einer Zivilisation, welche für das Gedeihen und die Zufriedenheit des Volkes notwendig sei und die Individuen Rechte und Pflichen lehre. Nach dem letzten Zensus von 1896 seien nur fünf Prozent der Bewohner englischer Abkunft, und aus dieser Thatsache liesse sich ersehen, welche Riesenaufgabe es sei, die Einsprachigkeit einzuführen.

„Eine absolute Lösung unseres Problemes ist nicht zu erhoffen, bis unsere Brüder in einem anderen Teile der Welt ihr Problem gelöst haben werden," sagte Herr Townsend zum Schlusse.

II. Korrespondenzen.

Preussen.

Die preussische Volksschule und ihre Lehrer im Jahre 1899.

(Allgemeines. Reliktengesetz. Militärdienst. Leutenot. Züchtigungserlass. Rücktritt Dr. Bosses.

Die beiden letzten Jahre des nun zu Ende gegangenen Jahrhunderts haben sich bei den preussischen Volksschullehrern ein gutes Andenken gesichert. Brachten sie doch endlich — wenn auch nicht allen Wünschen und Erwartungen entsprechend — die Sicherstellung der Lehrer selbst und die ihrer Hinterbliebenen durch das Besoldungsgesetz vom 1. April 1898 und das Reliktengesetz vom 4. Dezember 1899. Die Zuerkennung der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst an die Seminarabiturienten, welche am 1. Januar 1900 als gesetzliche Verpflichtung in Kraft tritt, ist ein weiterer Schritt zur Beseitigung unserer Sonderstellung unter den Beamten. Aber auch an unerfreulichen Ereignissen fehlte es im abgelaufenen Jahr nicht. Dafür sorgten die Herren Agrarier gelegentlich der Leutenot-Debatte im preussischen Abgeordnetenhause. Der bereits in No. 1 der „Pädagogischen Monatshefte" besprochene Erlass über das Züchtigungsrecht vom 1. Mai 1899 gehört trotz der abschwächenden und beschwichtigenden Verfügung vom 27. Juli v. J. ebenfalls hierher und schliesslich noch der Abgang des Kultusministers Dr. Bosse, welchem die preussischen Volksschullehrer die wärmste Vertretung ihrer Interessen bei den obengenannten beiden gesetztlichen Massnahmen verdanken.

Das Reliktengesetz behandelt die Volksschullehrer gleichartig den anderen Beamtenkategorien. Dieses Prinzip ist nun schon mehrfach Gesetz geworden, so hinsichtlich der Besoldung, Pensionierung, militärische Ausbildung der Lehrer und der Sicherstellung ihrer Hinterbliebenen. Das ist ideell von grösstem Werte. Mit Hilfe der nun gewonnenen gesetzlichen Grundlage muss es noch der gegenwärtigen Lehrergeneration gelingen, weitere vorhandene Unterschiede zu beseitigen. Das Reliktengesetz gewährt der Lehrerwitwe zwei Fünftel der dem Manne am Tage seines Todes eventuell zustehenden Pension, jeder Halbwaise ein Fünftel, jeder Vollweise aber ein Drittel der Pension der Mutter. Ein Beispiel möge erläutern. In den Städten mit 10,—20,000 Einwohnern werden den Volksschullehrern nach zurückgelegtem 10. und bis zum 40. Dienstjahre Gehälter etwa in der Höhe von 1700 bis 2900 Mark gezahlt. Das ergiebt bei eintretender Pensionierung Ruhegehälter in Höhe von 425 bis 2175 M. und Witwenpensionen von 216 bis 870 M., zuzüglich der Waisengelder, während bisher 250 M. Witwenpension und Waisengelder gezahlt wurden. In den grösseren Städten erhöhen sich, in den kleineren Städten und auf dem Lande verringern sich mit den Gehältern auch die Pensionen. Den augenfälligen Vorteilen, welche das Gesetz den Hinterbliebenen von Lehrern, — insbesondere denen älterer Lehrer, — bringt, stehen allerdings auch Nachteile gegenüber, von welchen ich als die hervortretendsten die Herabsetzung des Mindestsatzes der Witwenpension von 250 M. auf 216 M., das

Fehlen einer Bestimmung über rückwirkende Kraft des Gesetzes und den Eintritt der Pensionsberechtigung erst nach vollendetem 10. Dienstjahre nenne.

Auch die Ausnahmestellung der Volksschullehrer Preussens in militärischer Beziehung ist seit dem 1. Januar 1900 beseitigt; sie werden von nun ab einjährig bei der Waffe dienen. Die früher sechs-, später zehnwöchige Ausbildungszeit machte die Lehrer in den Augen des „Volks in Waffen" zu einer lächerlichen Figur.

Dass die Schule nicht nur die dienende Magd der Kirche, sondern auch der Herren Agrarier zu sein habe, war der Leitton der Leutenotdebatte im preussischen Abgeordnetenhause am 10. Februar v. J. Bei dieser Gelegenheit führte der Landwirtschaftsminister Freiherr von Hammerstein unter dem Beifall der Herren Agrarier und Zentrumsleute aus, dass die heutige Volksschule auch auf dem Lande den Kindern kein Verständnis für die Landwirtschaft und darum auch keine Liebe zu ihr schaffe. Er betonte, dass diese Missstände offen vorgebracht werden müssten, damit der Kultusminister die nötigen abändernden Anordnungen treffen könne. Die Antwort, welche Ministerialdirektor Kügler in Vertretung seines erkrankten Chefs erteilte, wird diesem verdienten Manne als ein rechtes, festes Manneswort in Lehrerkreisen nicht vergessen werden. Freilich hat es ihm den Hass jener Herren eingetragen, ihm wie dem Reichs- und Landtagsabgeordneten Rektor Kopsch-Berlin, welcher bei der Kultusetatsdebatte nochmals die Hammerstein'sche Rede unter das Messer nahm. Die Absicht der Agrarier, „anderweitige Festsetzung der Schulzeiten auf dem platten Lande unter (wer lacht da nicht?) voller Aufrechterhaltung der Ziele des Volksschulunterrichts" ist allerdings durch die Wachsamkeit und Unerschrockenheit ihrer Gegner völlig zu Wasser geworden.

Am 1. Mai v. J. erschien jener vielangefochtene Erlass über das Züchtigungsrecht. Kultusminister Bosse selbst mag über die Aufnahme desselben in Lehrerkreisen verblüfft genug gewesen sein. In einer Verfügung vom 27. Juli wurde dieser Erlass zwar nicht aufgehoben, aber durch allerlei Erläuterungen abgeschwächt, ein Ausweg, welcher dem Minister das Eingeständnis, sich übereilt zu haben, wohl ersparen sollte.

Im September 1899 erfolgte der Rücktritt des Kultusministers Dr. Bosse. Was die wirkliche Ursache dazu war, ob die frühzeitige Massregelung des Kanalgegners und Hülfsarbeiters im Kultusministerium Dr. Irmer, ob die beiden Prügelerlasse oder das Reliktengesetz, das vermag auch heute noch kein mit dem gewöhnlichen Laienverstande Begabter zu sagen. Die Volksschullehrer verloren an diesem Manne viel; seit Dr. Falk stand kein Kultusminister in dem Masse zu ihnen wie Dr. Bosse. Er ist der erste preussische Kultusminister, der sich mit ihnen an einen Tisch setzte und „sein Ministerhotel Unter den Linden" mit dem letzten Dorfschulhause durch das Band des Vertrauens verknüpft wissen wollte. Seine Vorliebe für die Volksschule datierte wohl von seiner eigenen ersten Schulzeit zu Quedlinburg a. Harze her. Mit dankbarer Anerkennung sprach der Minister von seinen damaligen Lehrern. In herzgewinnender Weise trat er besonders den schlesischen Lehrern gelegentlich der Einweihung des Lehrerheims in Schreiberhau im Riesengebirge näher. Die preussischen Volksschullehrer danken ihm in materieller Beziehung viel; das gegenwärtige Lehrergeschlecht wird Dr. Bosse neben Dr. Falk in dankbarer Erinnerung behalten. Ueber die Bestrebungen zur Befreiung der Schule von den „natürlichen Autoritäten" war er anderer Meinung als das Gros der Lehrer. Unter seinem Regiment ist — namentlich in katholischen Gegenden — die Verkirchlichung der Ortsschulaufsicht vorwärts gegangen. Auch seine treusten Verehrer konnten sich die ministeriellen Massnahmen auf diesem Gebiete oft nur schwer erklären. Man kann nur annehmen, dass dieser Mann ohne Falsch, den nur Vertrauen und Wohlwollen leiteten, die Gefahren des kirchlichen Sculregiments in ihrer Grösse wohl nicht erkannt hat.

Der neue Minister, Herr Studt, war vorher Oberpräsident der Provinz Westfalen. Das am 4. Dezember 1899 vom Könige sanktionirte Bosse'sche Reliktengesetz, welches auch seine Unterschrift bereits trägt, bringt den nunmehrigen Minister zum ersten Male und in angenehmer Weise den Volksschullehrern näher. P. H.

Chicago.

Der deutsche Botschafter, Baron von Holleben, beehrte Mittwoch, den 24. Januar, die Universität Chicago mit seinem Besuch. Alles war zu einem feierlichen und würdigen Empfang vorbereitet. —Nachmittag um drei versammelte sich die Fakultät und eine grosse Anzahl von Studierenden im „Kent-Theater". Prof. J. Lawrence Laughlin, Professor der Nationalökonomie, hielt eine bewundernswürdige Rede, in der er den hohen Gast als den Vertreter einer mächtigen und dem amerikanischen Volke befreundeten Nation herzlich bewillkommte. Er entwickelte, wie viel die Vereinigten Staaten den Deutschen schuldig sind: nicht nur verdanken wir Deutschland die lebenskräftigsten und gediegensten Elemente in

unserem höheren Erziehungswesen, nicht nur übt die deutsche Musik einen veredelnden Einfluss auf das ganze amerikanische Volk aus, sondern die Deutschen in Amerika haben von allem Anfang an auf die kräftigste Weise bei dem Aufbau unseres nationalen Lebens mitgewirkt. Besonders während des Bürgerkrieges bezeugten sie den gediegensten und aufrichtigsten Patriotismus. — Der Botschafter antwortete in einer englischen Ansprache, die eine für den Fremden geradezu erstaunliche Kenntnis der hiesigen Universitätsverhältnisse verriet, in der er mit warmer Anerkennung von unserem aufblühenden Universitätsleben sprach und auf die vielen Berührungspunkte zwischen den deutschen und amerikanischen höheren Bildungsanstalten hinwies. Beide Reden wurden mit grosser Begeisterung aufgenommen.

Nach den Zeremonien im Kent-Theater fand ein Empfang zu Ehren des Gastes im Quadrangle Club statt. Die liebenswürdige Persönlichkeit Seiner Exzellenz, die sich hier im schönsten Lichte zeigte, verstärkte den ungemein günstigen Eindruck, den schon seine geistvolle Rede hervorgerufen hatte.

Die Krone der Festlichkeiten des Tages bildete ein Bankett, das am Abend in der Stadt abgehalten wurde. Mehrere der bedeutendsten Vertreter des Chicagoer Deutschtums, einige der hervorragendsten unserer amerikanischen Mitbürger und eine grosse Anzahl der Kollegen von der Universität hatten sich eingefunden. Mehrere Toaste wurden ausgebracht: Prof. Judson, Dekan der Universität, hiess Herrn von Holleben im Namen des Senats der Universität willkommen; Mr. Bartlett aus Chicago hielt eine Rede auf den Präsidenten der Vereinigten Staaten, auf die der Botschafter mit einigen schwungvollen Worten auf den deutschen Kaiser antwortete; Dr. von Klenze vom Germanischen Departement sprach über die Stellung der modernen Universität im geistigen Leben und wies darauf hin, dass kein Volk die wichtigsten, von Deutschland zuerst aufgestellten Grundsätze akademischer Fähigkeit mit grösserer Tüchtigkeit aufgenommen hat als gerade das amerikanische; Herr Richter Freeman betonte als letzter Redner die Notwendigkeit akademisch geschulter Männer im heutigen amerikanischen Leben.

Die Stimmung war von Anfang bis Ende eine vorzügliche, und der Tag, den Präsident Harper, der als Toast-Meister fungierte, treffend "an essentially German day" nannte, wird uns allen noch lange als einer der schönsten, die wir seit lange erlebt haben, in der Erinnerung bleiben.

C. v. K.

Cincinnati.

Von dem schweren Schlaganfalle, der im Mai v. J. **unseren früheren Schulsuperintendenten W. H. Morgan** getroffen, hat sich derselbe trotz der sorgfältigsten ärztlichen Behandlung nicht mehr erholt. Am 6. Januar d. J. hat Herr Morgan, der 10 Jahre lang an der Spitze der hiesigen Schulen stand, die Augen zu jenem Schlummer geschlossen, von dem es kein Erwachen mehr giebt, und ein thatenreiches, energievolles Leben ist damit zum Abschluss gelangt. Der Schulrat sowohl, wie der deutsche Oberlehrerverein hielten sofort Spezial-Sitzungen ab, in welchen passende Trauerbeschlüsse zur Annahme gelangten, und am Nachmittag des 9. Januar fand die Beisetzung des verstorbenen Superintendenten unter zahlreicher Beteiligung der Lehrerschaft auf dem Spring Grove statt.

In der ersten Korrespondenz wurde darauf hingewiesen, dass hier das Angebot von Lehrkräften die Nachfrage gewaltig übersteige—stehen doch gegenwärtig über 200 Mann auf der Applikantenliste — und dass der neue Superintendent voraussichtlich dadurch der Ueberproduktion von Lehramtskandidaten steuern würde, indem er die Lehrerprüfungen bedeutend verschärfe. Dieser Schritt ist bereits geschehen, denn der Examinationsrat hat in seiner ersten Sitzung in diesem Jahre eine Reihe von Regeln angenommen, wodurch der Prozentsatz zur erfolgreichen Passierung des Examens sowohl für die einzelnen Fächer als für den Gesamtdurchschnitt wesentlich erhöht wird. Diese Erhöhung der Anforderungen ist auch für die Prüfungen im Deutschen eingetreten mit der weiteren Neuerung, dass männliche Bewerber mit Hinsicht auf ihre mögliche Berufung zu Oberlehrerstellen ein Zertifikat höheren Ranges als weibliche Applikanten erwerben müssen. Für das Zertifikat der männlichen deutschen Lehrer ist nunmehr eine Minimalleistung von 90 Prozent in allen deutschen Fächern vorgeschrieben. Diese neuen Regeln traten bereits bei dem Examen, welches in der zweiten Hälfte des Januar stattfand, in Kraft, natürlich zum grossen Verdruss und zur Abschreckung mancher Kandidaten. Abgesehen von der komischen Unterscheidung zwischen männlichen und weiblichen Reifezeugnissen, ist die Verschärfung der Anforderungen nur gutzuheissen, *wenn* dadurch bessere Lehrkräfte gesichert werden können.

Eine weitere Veränderung, die unser sparsamer Schulrat plant, besteht in der Abschaffung der sogenannten Intermediat- oder Mittelschulen, deren wir hier noch vier haben. Dieselben sollen, wie es in den Vorstädten immer der Fall war, mit

den Distriktschulen verschmolzen werden, wodurch die Gehälter einiger Schulvorsteher gespart würden. Nun vorläufig ist diese Aenderung nur Problem, und wird noch lange nicht in Kraft treten. — Sparsamkeitsrücksichten ist jedenfalls auch die weitere Neuerung entsprungen, der zufolge in Zukunft Lehramtskandidaten, welche z. B. die Stelle eines erkrankten Lehrers vertreten, nicht mehr vom Schulrat für diese Dienste bezahlt werden, sondern dieselben unentgeltlich zu leisten haben, weil die Jahre bis zur definitiven Anstellung gewissermassen nur als Lehrzeit anzusehen seien. Warum verlangt man, nach guter alter Zunft, nicht noch obendrein Lehrgeld von diesen Kadetten, wie sie geschmackvoller Weise genannt werden? Ja, wenn unsere Politiker einmal am Sparkoller leiden, dann erstreckt sich derselbe, wie üblich, immer auf die unteren Beamten, und womöglich zuerst auf das Erziehungsdepartement.

In der Schulratssitzung vom 29. Jan. berichtete Supt. Boone über seine zweitägige Studienreise nach den Städten Toledo und Cleveland, woselbst er die dortigen Lehranstalten besuchte und einen Vergleich in dieser Richtung mit Cincinnati anstellte. Lobend hob er dabei besonders den Umstand hervor, dass die beiden erstgenannten Städte mit bedeutend weniger Speziallehrern fertig würden als wir hier. In diesem Zusammenhang wies er namentlich auf den Zeichnen-, Musik- und Turnunterricht hin, der nach seiner Ansicht ganz gut von den Klassenlehrern erteilt werden könnte. Dadurch würden der Stadt jährlich 15—20,000 Dollars erspart werden. Freilich musste Dr. Boone zugeben, dass Cleveland, trotzdem es keine Speziallehrer daselbst gebe, ungefähr hundert Lehrer mehr habe, als Cincinnati; wie also jene „grossen" Ersparnisse erzielt werden könnten, falls man es jener Stadt im Erziehungsfache gleichthue, ist nicht recht ersichtlich. Sehr begeistert war Herr Boone auch von dem Handfertigkeitsunterricht, wie derselbe in Toledo erteilt wird.

Da gegenwärtig unserer Staatslegislatur eine Bill betreffs Gründung staatlicher Normalschulen und Normalkolleges vorliegt, so bemüht sich der hiesige Schulrat sehr, eine dieser Anstalten hierher zu bekommen, sobald das betreffende Gesetz angenommen.

Ein Skandal ersten Ranges spielt sich gegenwärtig an der hiesigen Universität ab, woselbst der neugebackene Präsident Dr. Ayres von sämtlichen Professoren die Resignation verlangt hat. Eine Reinigung mag, wie die Majorität des Universitätsrates behauptet, zur fortschrittlichen Entwicklung dieses Instituts nötig gewesen sein, ob aber gerade in dieser summarischen Weise vorgegangen werden musste, das wird erst die Zukunft lehren, die überhaupt verschiedene andere Dinge in dieser Beziehung ans Tageslicht bringen soll.

Oberlehrerverein. In der regelmässigen Versammlung der deutschen Oberlehrer, am 25. Januar, brach Herr Weick eine Lanze für den deutschen Lehrerverein des Staates Ohio, der nunmehr seit zehn Jahren bestehe, in den beiden letzten Jahren aber keine Konvention seiner Mitglieder mehr einberufen habe. Diesen Staatsverband, appellierte Herr W. an seine Kollegen, sollte man jedoch unter keinen Umständen so sang- und klanglos einschlafen lassen, denn derselbe sei für die deutsche Lehrerschaft von Ohio unter Umständen — besonders wenn in der Staatslegislatur einmal wieder ein Vorstoss gegen den deutschen Unterricht gemacht werden sollte — bedeutend wichtiger und nutzbringender als der N. A. Lehrerbund. Er stelle deshalb den Antrag, dass der Delegat des Oberlehrervereins angewiesen werde, sich mit dem Vorstand des O.-L.-V. in Verbindung zu setzen, um auszufinden, was derselbe inbezug auf Wiederbelebung des Staatsverbands, speziell seiner nächsten Konvention zu thun gedenke. Dieser zeitgemässe Antrag wurde einstimmig gutgeheissen.

Herr Heuschling hatte über das Thema: „Wolfram von Eschenbach und Parzival" zu referieren. Mit vielem Geschick entledigte sich der Vortragende dieser etwas schwierigen Aufgabe, indem er einleitend auf die spärliche Lebensgeschichte Wolframs hinwies, worauf er eine knappe, aber doch lichtvolle Inhaltsangabe des mittelhochdeutschen Epos' folgen liess. An sein Gesamturteil über das gewaltige Werk, das der Redner das Hohelied der deutschen Ehe und deutschen Mannestreue und Mannestüchtigkeit nannte, knüpfte er einige treffende pädagogische Randbemerkungen, und gab zum Schluss besonders den jüngeren Kollegen den beherzenswerten Rat, sich möglichst viel mit der mittelhochdeutschen Litteratur zu befassen. Herrn Heuschling wurde für seinen sorgfältig und fleissig ausgearbeiteten Vortrag wohlverdienter Beifall zuteil.

Lehrerverein. Die regelmässige, zweimonatliche Versammlung dieses Vereins, die am Samstag nachmittag, den 3. Februar, in der 6. Dist.-Schule stattfand, wurde mit dem Lied „Alles mein", vorgetragen vom Damenchor des Lehrervereins, eröffnet. Dr. H. H. Fick hielt hierauf einen gediegenen, hochinteressanten Vortrag über „Die Dichter und die Er-

ziehung" und verstand es bis zum Ende des einstündigen Vortrags die Aufmerksamkeit der Anwesenden zu fesseln. Die Arbeit wird wahrscheinlich in einer späteren Nummer der P. M. veröffentlicht werden. Das Sopransolo „Das Zigeunerleben" wurde so beifällig aufgenommen, dass sich die Sängerin, Frau Olga Hartmann, mit ihrer klangvollen, modulationsfähigen Stimme zu einem Dacapo bequemen musste. Bei Erledigung des geschäftlichen Teiles sprach der Präsident zunächst sein Bedauern darüber aus, dass die gemischte Gesangsektion infolge der Gleichgiltigkeit und Bequemlichkeit der Herren seit der letzten Versammlung aufgehört habe und an Stelle derselben der Damenchor getreten sei. Den Damen, sowie dem unermüdlichen Dirigenten Herrn Wm. Schäfer zollte er besondere Anerkennung und Dank dafür, dass sie trotz aller Widerwärtigkeiten und Quertreibereien treu und unentwegt zur Fahne hielten. Eine von Herrn Burger schriftlich eingereichte Konstitutionsveränderung wurde bis zur nächsten Versammlung übergelegt. Nach dem Vortrag des Liedes „Die schöne Zeit", gesungen vom Damenchor, trat Vertagung ein.

Deutscher Lehrerverein von New York und Umgegend.

Der Amerikaner thut sich viel darauf zu Gute, dass er so manches andere Land in bezug auf die Sorge für die äusserlichen Bedürfnisse im Schulwesen in den Schatten stellt. Namentlich ist er kein Knauser in betreff des Kostenpunktes für Schulzwecke. Dabei passiert es ihm aber doch, dass diese Sorge bei ihm manchmal in die Brüche geht. Das haben neuerdings verschiedene Mitglieder unseres Vereins erfahren.

In Newark, N. J., entdeckte man wenige Wochen vor Wiedereröffnung der Abendschulen im Oktober, dass der Schulrat kein Geld hatte, um die Gehälter für die Abendschullehrer zu bezahlen, und es war fast schon beschlossene Sache, die Abendschulen bis zum 1. Januar 1900 auszusetzen, zum Leidwesen der lernbegierigen Schüler und zu noch grösserem Leidwesen der gehaltbedürftigen Lehrer. Glücklicher Weise erinnerte sich der Mayor der Stadt noch zur rechten Zeit eines Fonds in einem entlegenen Fache des städtischen Kassenschrankes. Dieser Fond war eigentlich für andere Zwecke bestimmt, aber mit Hilfe des Stadtrates wurde er für den Schulrat disponibel gemacht.

Das neue Hochschulgebäude in Newark ist ein stattlicher Bau mit herrlicher Lage. Aber der kostspielige Heizapparat thut seine Schuldigkeit nicht. Im vorigen Winter mussten Lehrer und Kinder oft nach Hause geschickt werden, weil sie sich sonst Hände und Füsse erfroren hätten. Auch bei der jetzigen Wiedereröffnung der Schule nach Neujahr mussten die Klassen am 1. Tage vorzeitig entlassen werden, weil der ganze Heizapparat eingefroren war.

Auch die New Yorker Kollegen haben Ursache zu Klageliedern. Sie sind gegenwärtig aufs Trockene gesetzt. Die reiche Metropole hatte augenblicklich keine Gelder verfügbar zur Auszahlung der Dezembergehälter. Zu riskieren haben die Lehrer bei einem solchen Schuldner freilich nichts, aber es ist doch für diejenigen Kollegen, die gewöhnt sind, an jedem Ersten ihrem Hauswirte die Miete zu entrichten und alle übrigen Bedürfnisse bar zu bezahlen, peinlich, wenn sie um Kredit bitten und das Jahr 1900 gleich mit Schulden anfangen müssen. In dieser Beziehung sind die Kollegen in Philadelphia weit besser daran. Gehapert hat's zwar mit der Auszahlung der Gehälter, und zwar am 1. Dezember, dort auch. Bei so hohen Geldposten, mit denen die grossen Städte zu rechnen haben, scheinen eben Rechenfehler unvermeidlich zu sein. In Philadelphia hat sich aber ein Lehrerfreund, der Chef einer reichen Firma, erboten, den Lehrern den Gehalt unentgeltlich vorzuschiessen, ohne irgend welche spekulativen Hintergedanken. Wenn alle Lehrer von dem Anerbieten Gebrauch gemacht haben, dann hat die Firma mehr als $300,000 auszuzahlen gehabt. Gewiss ein lehrerfreundliches Werk! Der Mann wohnt nicht umsonst in der Stadt der Bruderliebe.

Dass die Mitglieder unseres Vereins bei der Sorge ums tägliche Brot die idealen Ziele nicht aus dem Auge verlieren, das bewies die monatliche Sitzung vom 6. Januar bei Eckstein in New York. Den Vorsitz in derselben führte Herr Frank Appel. Nachdem er die Anwesenden zur Ordnung gerufen hatte, teilte er ihnen mit, dass der Sekretär Herr Ernst Müller bereit sei, Bestellungen für das neue Bundesorgan, die „Pädag. Monatshefte", entgegen zu nehmen und die Abonnementsbeträge dafür einzuziehen. Hierauf erteilte er Herrn Dr. Ludwig Bernstein das Wort zu dessem Vortrage: „Die Grimm'schen Gesetze der Lautverschiebung und ihre praktische Anwendung".

Da im vorigen Berichte die Andeutungen, die Herr Dr. Bernstein in der vorhergehenden Sitzung im voraus gemacht, bereits wiedergegeben wurden, da ausserdem der Vortragende dem Herrn Redakteur der „Päd. Monatshefte" schon das Versprechen gegeben, ihm das Manuskript behufs Veröffentlichung zur Verfügung zu stellen, so soll von einem näheren Eingehen auf den Inhalt der interessanten

Arbeit abgesehen werden. Nur soviel sei bemerkt, dass Herr Dr. Bernstein, welcher in der Knaben-Hochschule in der 23. Strasse in New York angestellt ist, seine Ansichten auf die Erfahrungen in der eigenen Praxis beim deutschen Unterrichte stützte.

Ebenso interessant, wie der Vortrag selbst, erwies sich die darauf folgende Debatte, an der sich selbstverständlich diejenigen Herren am meisten beteiligten, die selbst an Hochschulen Deutsch unterrichten, nämlich die Herren Dr. Monteser, Dr, Kayser, Robert Mezger und Carl Herzog. Die erstgenannten drei Herren verhielten sich gegen die vorgeschlagene Methode ablehnend. Sie geben den Wert gelegenlicher etymologischer Hinweise bei einzelnen Vokabeln zu—ein Verfahren, dass wohl jeder Lehrer bereits befolge—, sie sprechen sich aber entschieden gegen eine fortwährende und systematische Behandlung der Stoffe nach den Grundsätzen aus, wie sie der Vortragende im Auge hatte, der sogar soweit geht, um der etymologischen Deckung willen Wörter wie Knabe, Knecht, Wölkchen zunächst mit „knave", „knight" und „welkin" zu übersetzen und erst auf diesem Wege die richtige Bedeutung des Wortes zu geben. Während Herr Dr. Bernstein bei der Auswahl von Vokabeln und Abfassung von Lesestoff hauptsächlich diejenigen Wörter berücksichtigt wissen will, die sich im Englischen und Deutschen etymologisch decken, wollten die Gegner bei der Auswahl der zu lernenden Vokabeln die meiste Rücksicht auf diejenigen Wörter genommen haben, welche am häufigsten gebraucht werden. Dieser Grundsatz werde auch in vielen Schulen Deutschlands befolgt, wovon sich Herr Dr. Monteser beim Besuch eines Hamburger Gymnasiums im vorigen Sommer speziell beim Hospitieren im französchen Unterricht, zu überzeugen Gelegenheit hatte. Herr Herzog teilte die Ansichten des Vortragenden und glaubte, dass sich dieselben mit der Zeit Bahn brechen würden. Herr Jos. Winter, der ebenfalls in die Debatte eingriff, suchte vermittelnd einzutreten. Herr Dr. Bernstein hob zum Schlusse der Debatte noch einmal hervor, dass er sich durchaus nicht anmasse, zu glauben, eine neue Methode entdeckt zu haben. Er wolle weder gegen die Grammatik noch gegen die Konversationsmethode zu Felde ziehen. Sein Zweck sei einzig der, den Schülern das Vokabellernen, das den meisten den Unterricht in einer fremden Sprache verleidet, zu erleichtern. —

Die Versammlung, die auf den 3. Februar bei Eckstein in New York angesetzt war, verlief resultatlos. Es stand kein bestimmter Vortrag auf der Tagesordnung. Dafür sollte heute der der N. E. Association im vorigen Jahre in Los Angeles unterbreitete Bericht des Zwölfer-Komitees "on College Entrance Requirements" zur Besprechung kommen. Hauptsächlich handelt es sich für uns um den Teil des Berichtes, der sich auf den Unterricht im Deutschen bezieht. Für die Mitglieder unseres Vereins, die in Hochschulen deutschen Unterricht erteilen, ist eine solche Besprechung von besonderem Interesse. Aber auch den übrigen Mitgliedern muss eine Diskussion über diesen Gegenstand willkommen sein. Sie erweitert nicht nur den Blick über das gesamte amerikanische Schulsystem, sondern fördert auch die verschiedenen Ansichten zutage, die über den Wert oder Unwert des deutschen Unterrichts hierzulande bestehen.

Die in Rede stehende Besprechung war seinerzeit von Herrn Robert Mezger, Lehrer an der Newarker Hochschule, angeregt worden, und man hatte erwartet, dass er heute anwesend sein und die Debatte einleiten würde. Da er jedoch nicht erschienen und die Versammlung ausserdem schwach besucht war, so vertagte man sich mit der Bestimmung, in der nächsten Versammlung am 3. März bei Eckstein dasselbe Thema wieder aufzunehmen. Ausser Herrn Mezger, der dann jedenfalls nicht abgehalten sein wird, anwesend zu sein, wird sich besonders auch Herr Dr. Monteser über den Bericht auslassen. Jedenfalls steht eine interessante Debatte in Aussicht, so dass auf zahlreichen Besuch zu hoffen ist.

III. Frage- und Briefkasten.

Folgende Anfrage unterbreiten wir unsern Lesern mit der Bitte um freundliche Auskunft:

Do you know of excursion parties of teachers going abroad this spring or summer for purpose of study in Germany during vacation? If so, will you kindly give address of the proper person for me to write to for information?

J. A. L.

S. L., New York. Ihr Vorwurf, den Brömelschen Vortrag in Nr. 2 der P. M. ohne Kommentar unsrerseits aufgenommen zu haben, ist unbegründet. Wir erwarteten selbstverständlich aus unserm Leserkreise Erwiderungen auf diesen Vortrag, die aber vielleicht ausgeblieben wären, wenn wir ihnen durch redaktionelle Bemerkungen vorgegriffen hätten. **E. K., Cincinnati.** Ist die Mühe, das Heft nach dessen Empfange selbst aufzuschneiden, für die Leser wirklich so gross? Uns sind wenige Zeitschriften bekannt, die nicht in gleicher Weise erscheinen. Würden wir Ihrem Wunsche willfahren, so hätte das

den Nachteil, dass bei einem etwaigen Einbinden eines Jahrganges das Format durch das nochmalige Beschneiden unnötigerweise verkleinert und entstellt werden würde. **M. S., Chicago.** Die Frage, welche Schriftgattung für die Monatshefte zu wählen sei, wurde vor ihrer Entscheidung allseitig erwogen. Ihrem Tadel stehen eine grosse Anzahl von Schreiben gegenüber, die unsere Wahl billigen, ja mit Freuden begrüssen. Die Antiqua bricht sich in Deutschland fast überall Bahn, so dass heutzutage kaum ein wissenschaftliches Werk und wenige professionelle Zeitschriften in anderm Drucke erscheinen. Ihre Einführung wird hierzulande ausserdem durch das Englische entschieden begünstigt. **G. G., W.** Ihr Fragebogen ist zu lang, um hier beantwortet werden zu können. Sie erhalten binnen kurzem briefliche Auskunft. **H. G., Newark.** Sie sehen, wir haben für Ihre Korrespondenz noch ein Plätzchen gefunden.

III. Umschau.

Deutschland.

Hamburg. Der hiesigen Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Erziehung ist es auch in diesem Jahre gelungen, die Direktion des hiesigen Stadttheaters zur Veranstaltung von Schülervorstellungen zu veranlassen. Die Vorstellungen finden an den Mittwoch- und Sonnabendnachmittagen statt und werden so oft wiederholt, bis sämtliche Schüler der obersten Klassen und der Fortbildungsklassen unserer Volksschulen sie besucht haben. Die Schüler besetzen unter Führung der Lehrer und Lehrerinnen sämtliche Plätze des Theaters und zahlen für den Eintritt 25 Pfennige. Doch ist dafür gesorgt, dass auch gänzlich unbemittelten Kindern der Eintritt nicht versagt wird. Zur Aufführung gelangen in diesem Winter „Wilhelm Tell" von F. v. Schiller und „Die Nibelungen" von Hebbel. Ferner wird der Verein Hamburger Musikfreunde auch wieder Volksschülerkonzerte veranstalten. Es sind 4 oder 5 Konzerte in Aussicht genommen, zu denen die Schüler gleichfalls von ihren Lehrern, bezw. Lehrerinnen geführt werden. Die Konzerte werden an den Sonntagnachmittagen abgehalten, und es zahlen die Kinder ein Eintrittsgeld von 10 Pfennigen. Für das erste dieser Konzerte, das am Sonntag, den 22. Oktober, stattgefunden hat, war folgendes Programm aufgestellt: 1. Ouvert: Die weisse Dame von Boildieu. 2. Das Schwert und Des Vogels Freude (Volkslieder). 3. Andante aus der Es-dur-Symphonie von Mozart. 4. Das Blümlein auf der Heide von Abt. Im Grünen von Fr. Schneider (Lieder). 5. Musik zu einem Ritterballet von Beethoven. — Für das Programm des zweiten Konzertes am Sonntag, den 29. Oktober, waren folgende Musikstücke ausgewählt: 1. II. Satz Larghetto aus der II. Smphonie von Beethoven. 2. Sturmbeschwörung von Dürrner, Schottischer Bardenchor von Silcher. 3. Menuett aus der Suite I. l'Arlesienne von Bizet. 4. Zu Strassburg auf der Schanz und Es geht bei gedämpfter Trommel Klang von Silcher. 5. Oberon-Ouverture von Weber. — Die Erfahrungen, die man bei den Aufführungen im vorigen Jahre gemacht, sind im allgemeinen günstige, und das hat eben zur Wiederholung derselben in diesem Jahre geführt; doch fehlt es auch nicht an Stimmen, die namentlich die Abhaltung von Konzerten als für unsere Schüler nicht geeignet erachten, weil die Kinder der Musik noch zu wenig Verständnis entgegenbringen.

Gotha. Dr. Rohrbach hielt bei seinem Amtsantritt in Gotha eine Rede, worin er sich folgenden Satz leistete: „Soviel in kurzen Umrissen über das, was wir zu lehren haben, vielleicht erwarten Sie auch noch meine Meinung über das Wie, vielleicht fragen Sie, welcher pädagogischen Schule ich mich zurechne, wie ich zur Pädagogik überhaupt stehe? Nun, da muss ich leider zuerst bekennen, dass ich pädagogische Kollegia niemals belegt oder gehört habe, und dass ich dies leider nicht einmal sehr bedaure!" — Ein Pädagog in leitender Stellung, der sich vor einem zahlreichen Kreise von Eltern, die ihm ihre Söhne anvertrauen, seiner Geringschätzung der Pädagogik rühmt — kann es eine grellere Beleuchtung der Aschenbrödelstellung dieser Wissenschaft geben? Kann man sich einen Geistlichen denken, der erklärt, nie Homiletik studiert zu haben, einen Arzt, der mit Stolz versichert, nie in ein Kolleg über Physiologie gekommen zu sein, einen Offizier, der sich rühmt, die Kriegswissenschaft konsequent ignoriert zu haben? Und das Bekenntnis eines Pädagogen in leitender Stellung geschieht in einem Lande, wo einst ein Schmidt, ein Dittes, ein Kehr gewirkt haben? Wäre der Geist dieser Männer im höheren Schulwesen Gothas lebendig, so wäre jener Herr wohl nie in die Lage gekommen, eine solche Antrittspredigt zu halten.

Anhalt. Eine nachahmenswerte Neuerung haben die Schulen in Leopoldshall dadurch erhalten, dass etwa der dritte Teil der ziemlich grossen Schulhöfe überdacht worden ist. Die Kinder können sich also auch bei schlechtem Wetter während der Pausen im Freien ergehen. Auch sind die Schüler der unteren Klassen, deren

Unterricht später beginnt, nicht mehr den Unbilden der Witterung ausgesetzt. Denn gerade diese können sich mit der Zeit nicht einrichten, werden von Hause auch zu früh weggeschickt und mussten wegen der Besetzung der Klassenräume häufig im Regen oder Schneegestöber längere Zeit warten.

München. Zur Ueberbürdungsfrage. Der hier abgehaltene Kongress deutscher Naturforscher und Aerzte hat folgende Beschlüsse gefasst: „1. Für den höhern Schulunterricht kann die Naturwissenschaft ebenso geeignete Grundlagen bieten wie die sprachlich historischen Fächer. Für die Gegenwart ist anzustreben die Vollberechtigung aller neunklassigen höhern Schulen. 2. Zur Beseitigung der immer noch in weitem Umfang und zum Teil sogar in hohem Grade bestehenden Ueberbürdung, sowie zur Vermeidung gesundheitlicher Schädigungen der Schüler sind folgende Massnahmen zu treffen: a) Beschränkung und Vereinfachung des Unterrichtsstoffes, soweit es den Unterrichtszielen entspricht, b) Beschränkung der häuslichen schriftlichen Arbeiten und des Memorierstoffes, sowie Eindämmung der vielfach noch herrschenden Neigung zum Verbalismus, c) Festsetzung der Zahl der wissenschaftlichen Unterrichtsstunden auf 24 wöchentlich im Maximum, e) Einführung von 10—15minutigen Pausen nach jeder Unterrichtsstunde in freien Räumen, f) Abschaffung aller Uebergangs- und Versetzungsprüfungen, insbesondere auch der sogenannten Abschlussprüfung zur Erlangung des Befähigungsscheines zum einjährig-freiwilligen Dienst, g) Erleichterung der Abiturientenprüfung durch Fortfall der mündlichen Prüfung für den Fall, dass die Jahresleistungen und der Ausfall der schriftlichen Prüfung zufriedenstellend waren, h) die gymnastischen Uebungen sollen niemals zwischen wissenschaftlichen Lehrstunden liegen. 3. Zur Beseitigung der ebenfalls in ausgedehntem Masse bestehenden Ueberbürdung der Lehrer muss ausserdem noch a) die Normalzahl ihrer wöchentlichen Unterrichtsstunden je nach dem Alter auf höchstens 16—18 festgesetzt werden, b) die Normal- und Maximalzahlen der Schüler einer Klasse in folgender Weise geregelt werden, mit der Bestimmung, dass bei Ueberschreitung der Normalzahl die Klasse geteilt werden kann, bei Ueberschreitung der Maximalzahl geteilt werden muss: untere Klassen 30—40, mittlere 25—30, obere Klassen 20—25, c) verboten werden, dass die Abiturientenprüfung der Schüler zugleich als eine Gelegenheit zur Prüfung der Leistungen der betreffenden Lehrer oder gar der Anstalt als solcher betrachtet wird, d) müssen die akademisch gebildeten Lehrer an den höhern Schulen dem Einkommen, Rang, den allgemeinen Beförderungsverhältnissen und der Art der Titelbezeichnung nach mit den Richtern und Verwaltungsbeamten auf gleiche Stufe gestellt werden. 4. Zweckmässig erscheint es ferner: a) Das Schuljahr soll nach Schluss der grossen Ferien beginnen, b) die Ferien so zu ordnen, dass in der heissen Zeit (Juli bis September) eine längere ununterbrochene Ferienzeit (etwa zwei Monate) besteht, c) die sogenannten Vorschulklassen an den höheren Schulen sämtlich abzuschaffen, d) elementaren Unterricht in der Hygiene bei Lehrern und Schülern einzuführen, e) zur Erteilung dieses Unterrichts, sowie zur gesundheitlichen Ueberwachung der Schule und Schüler an den höheren Lehranstalten Schulärzte anzustellen, f) mehr als bisher die akademisch gebildeten Lehrer zu leitenden Stellen in der höhern Unterrichtsverwaltung zu berufen".

Oesterreich.

Wien. Durch den Tod des Direktors Dr. Emanuel Hannack wurde die Frage bezüglich der Aufhebung oder Reform des Wiener Pädagogiums wieder brennend. Diese für die Fortbildung der Lehrer bestimmte, im Jahre 1868 durch die Stadt Wien gegründete Anstalt wurde durch Dittes organisiert und erreichte unter ihm eine hohe Blüte. Sie hat den Zweck, den bereits im Amte befindlichen Lehrern eine breitere wissenschaftliche sowohl, als praktische Ausbildung zu gewähren. Der Eintritt ist allen Lehrern und Lehrerinnen, die mindestens im Besitze eines Seminarabgangszeugnisses sind, unentgeltlich gestattet. Die Angriffe, denen Dittes ausgesetzt war, richteten sich ebenso auch gegen das Pädagogium, und schon mehrmals drohte dieses dem Fortschritt geweihte Institut dem Ansturm seiner Feinde unterliegen zu müssen.

Dem Wiener Bezirksschulrate lag ein Gutachten derBezirksschulinspektoren vor, in welchem das Pädagogium als eine zur Fortbildung der Lehrer im allgemeinen wie auch zur Vorbereitung für die Bürgerschullehrerprüfung im besonderen zweckentsprechende Anstalt bezeichnet wird. Gleichwohl hält der Referent des Bezirksschulrates eine Reform des Pädagogiums insbesondere nach zwei Richtungen für erforderlich: zunächst eine Reform des Lehrplanes in dem Sinne, dass die Besucher des Pädagogiums auf eine „gewisse akademische Höhe" gehoben und mit den Fortschritten aller Unterrichtsdisziplinen bekannt gemacht würden; dann aber insbesondere eine Personalre-

form, durch welche für den methodischen Kurs die tüchtigsten und hervorragendsten Männer aus dem Volks- und Bürgerschullehrerstande Wiens gewonnen und im wissenschaftlichen Kurse die daselbst lehrenden Mittelschulprofessoren durch die tüchtigsten Lehrerbildner (d. h. Professoren und Hauptlehrer an Lehrerbildungsanstalten) und erfahrensten Bezirksschulinspektoren ersetzt würden. Für den Fall, dass sich diese Vorschläge derzeit als undurchführbar erweisen sollten, schlägt der Referent vor, es seien Unterhandlungen einzuleiten, damit an der Universität von der Gemeinde unterstützte Fortbildungskurse für die Wiener Lehrerschaft errichtet werden; hierauf sei die Aufhebung des Pädagogiums zu verfügen. Der Wiener Bezirksschulrat hat nach kurzer Debatte die Beschlussfassung über diesen Gegenstand vertagt, und das Pädagogium setzt vorläufig unter der provisorischen Leitung des Realschuldirektors a. D. Dr. Anton Kauer seine Thätigkeit fort.

England.

In der Schulbehörde von London wurde in drei Sitzungen des vergangenen Monats ein Bericht einer Kommission behandelt, welche die Zahl der ungenügend genährten Schulkinder (underfed children) auf 55,000 konstatiert hatte und die es als eine Pflicht der Schulbehörde erklärte, in Verbindung wit den freiwilligen Institutionen dafür zu sorgen, dass die Kinder mit genügender Nahrung versehen werden. Nach den Anträgen der Kommission sollte ein besonderes Komitee (underfed children committee) mit dieser Aufgabe betraut und in den Schulgebäuden die nötigen Räumlichkeiten für die Speisung der Kinder hergestellt werden. Die Notwendigkeit, dass mehr für die ungenügend genährten Kinder gethan werden müsse, konnte nicht bestritten werden; aber die Verteidiger des Vorschlages, wie Dr. Macnamara, Bowie, Costelloe u. a. konnten noch so beredt darauf hinweisen, dass es eigentlich grausam sei, von einem hungernden Kinde zu verlangen, dass es mit Freuden lerne, die Mehrheit des School Board erschrak vor dem sozialen Postulat der Gemeinhilfe für diesen Zweck, und mit 35 gegen 14 Stimmen wurde ein Antrag von Sir Charles Ellioth angenommen, der neue Vorschläge, ohne Kosten für die Gemeinde, zu diesem Zweck verlangt.

Frankreich.

Paris. Baronin Hirsch, die vor einigen Monaten hier verstarb, hat grosse Summen für Wohlthätigkeitsanstalten und Stiftungen ausgeworfen, so z. B. 3,000,000 Frcs. zur Bekleidung und Ernährung armer Kinder aus den Schulen der Alliance israélite hier, je 6,000,000 Frcs. für die von der Verstorbenen in London, New York, Montreal (Canada), in Galizien und in der Bukowina errichteten Stiftungen, Asyle für Obdachlose, Speisehäuser etc. Ausserdem hat sie grössere Summen für mehrere Schulen in Paris, London und New York bestimmt, sowie einen Pensionsfond von 3,000,000 Frcs. für die Lehrer, welche an diesen Schulen unterrichten. 2,000,000 M. erhielt die israelitische Schule zu Jerusalem, und dieselbe Summe ist für die von der Baronin Hirsch anlässlich der Jubiläumsfeier des Kaisers von Österreich ins Leben gerufene Stiftung für arme Kinder beiderlei Geschlechts aus Wien und ganz Österreich bestimmt. Dieser Stiftung sind ausserdem noch 1,500,000 Frcs. zugewiesen worden zur Verteilung kleinerer Almosen.

Kuba.

Seit November 1899 erscheint in Havanna eine neue Zeitschrift *„La Escuela cubana"*, die unter dem Zeichen Pestalozzis, dessen Bild auf der ersten Seite erscheint, beginnt. Drei Artikel der ersten beiden Nummern sind Pestalozzi gewidmet. Aus dem Artikel „Pestalozzi en la Habana" entnehmen wir, dass im Februar 1807 die kubanische Sociedad Patriotica de Amigos del Pais den jungen und gelehrten Sekretär der Gesellschaft D.Juan Bernardo O'Gavan nach Europa schickte, um die Methode von Yverdun zu studieren. Die Gacetta de Madrid hatte Wunder erzählt von dem Istituto Pestalozziano in Madrid, das von einem Schüler Pestalozzis (D. Francisco Voitel) geführt wurde, freilich aber von der Methode Pestalozzis weit entfernt war. Dennoch begeisterte sich O'Gavan für die Ideen Pestalozzis, die auf Locke und Condillac fussten; aber kaum war das Memorial O'Gavano veröffenlicht, so erhielten die Hoffnungen für die Errichtung einer Pestalozzischen Schule den Todesstoss: die Inquisition von Mexiko setzte das Memorial auf den Index und sein Verfasser wie die patriotische Gesellschaft erfuhren die Macht der Inquisition. Durch Dekaden hörte man nichts von den Lehrern des Meisters von Yverdun. Die „Neue Aera" in Kuba, die ihr erstes Augenmerk auf die Erziehung richtet, aber geht auch zurück auf Pestalozzi.

Bücherschau.

Der Bericht des Kommissärs für Erziehungswesen. Eben erscheint der zweite Band dieses Berichtes für das Jahr 1897-98. Es sind nun zehn Jahre verflossen, seit Dr. W. T. Harris an der Spitze der Abteilung für Erziehungswesen steht. Einen passenderen Mann hätte die Regierung für diesen Posten nicht finden können; denn was er in diesem Dezennium für die Entwicklung der amerikanischen Schule geleistet hat, grenzt ans Unglaubliche. Auch die beiden letzten Bände sind wahre Fundgruben pädagogischer Weisheit, und wir raten unseren Lesern eine gründliche Durchsicht derselben an. Aus dem statistischen Teil führen wir das Folgende an:

Im Jahre 1897-98 hatten wir 72,737,100 Einwohner. Unter diesen befanden sich 21,458,294 schulpflichtige Kinder. Von diesen besuchten Privat- und andere Schulen 9%, öffentliche Schulen und Colleges 17,172,935, eine Zunahme von 432,550. Im Durchschnitt wurden die Schulen an 143.1 Schultagen besucht. Die Ausgaben für öffentliche Schulen betrugen $194,020,470. Für Lehrer- und Superintendenten-Gehälter wurden $123,809,419 verausgabt. Die Einnahmen beliefen sich dagegen auf $199,317,597. In 32 Staaten bestehen jetzt Schulzwanggesetze.

Die Bestrebungen unseres Lehrerbundes hätten keinen mächtigeren und erfolgreicheren Förderer in dem hohen Amte erhalten können als Dr. Harris. Die wunderbare Umgestaltung des amerikanischen Volksschulwesens inbezug auf Ziele und Methode des modernsprachlichen Unterrichts ist zum grossen Teil sein Werk. Wer hätte vor zehn Jahren auch nur ahnen können, dass man unseren Forderungen in dem Umfange gerecht werden könnte, wie es das Zwölferkomitee in seinem Berichte (Band 2, Seite 1391—1421) gethan hat. Jeder von unseren Lesern muss diesen Bericht lesen, ganz und oft lesen. Stimmen wir auch nicht mit allem überein, was darin gesagt ist, so weht uns doch aus dieser Arbeit ein so frischer, freier Geist gründlicher, unparteiischer Forschung an, dass man sich von ganzem Herzen über eine solche Arbeit freut. Wir sollten bei unserem Wirken die gegebenen Winke beherzigen*). Monographien von grosser Bedeutung und litterarischem wie pädagogischem Wert sind folgende Beiträge: "*Physical Training*" by Prof. C. M. Hartwell (Band I, Seite 487—590) und "*History of Foreign Influence upon Education in the U. S.*" by Prof. B. A. Hinsdale. (Band I, Seite 591—629.) Wir lenken die Aufmerksamkeit unserer Turnlehrer ganz speziell auf die Arbeit des Herrn Hartwell.

E. D.

*) Eine Besprechung dieses hochwichtigen Berichtes ist uns für die nächste Nummer in Aussicht gestellt. D. Red.

Drillmaster in German based on systematic gradation and steady repetition. By **Solomon Deutsch, A. M., Ph. D.** For Schools and private study. New York, William R. Jenkins.

The authors purpose is to produce a book for those "who desire to acquire a knowledge of the German language not merely for reading or writing but more especially for speaking."

The book consists of four hundred and twenty pages of disconnected exercises. On one page are the exercises in German, on the opposite page the English translation of them. This plan is followed throughout the book. A person who has had the persistency to work through these exercises will doubtless acquire a great many words and phrases. But the book is not adapted for school use. The fact that even the different parts of the same exercise have no unity of subject will prevent a pupil from taking an interest in the matter presented. And the translation of every German sentence from beginning to end will not allow the pupil to become conscious of making progress. When a boy has mastered some simple words and phrases he feels insulted by the constant repitition of their translation. He will not learn to feel the force of the German so long as the English is before his eye on the opposite page. Moreover such a book makes the work of the teacher as well as that of the pupil merely mechanical.

J. A. B.

A Course in German Composition, Conversation and Grammar Review, for use in schools and colleges by **Wilhelm Bernhardt, Ph. D.** Boston, Ginn & Co.

This volume is a result of the author's teaching in the High School of Washington, D. C. The work of the experienced teacher is apparent throughout. The book is divided into thirty-two lessons and is designed to furnish material for a years' work in composition, one lesson a week.

The basis of each lesson is a connected passage of German. From each passage

several grammatical principles are deduced and illustrated. An English paragraph on the same subject for translation into German is given. A list of questions on the reading lesson serves as an exercise in conversation and a drill on vocabulary closes each lesson. The German selections are all interesting and carefully graded, and the exercises are constructed in a rational manner. In the hands of a sensible teacher the book will be of great value. J. A. B.

L'Arrabbiata von Paul Heyse, edited for school use with material for prose composition by **Max Lentz.** American Book Company.

This edition of this charming short story is admirably adapted for early reading. The few foot-notes are such as will aid the student to understand the text and will not distract his attention. The materials for composition, based on the text, are simple and well arranged. The vocabulary is complete and the meanings of the words well chosen. The type throughout is neat and clear. In fact the little book is attractive in every respect.

J. A. B.

Minna von Barnhelm oder das Soldatenglück. Ein Lustspiel in fünf Aufzügen von Ephraim Lessing. With reproductions of twelve etchings by Chodowiecki, and a portrait of Lessing, and an Introduction and Notes by **A. B. Nichols,** Instructor in Harvard University. New York, Henry Holt & Co., 1898.

Lessing's plays, it has been said, are more the products of mature reflection than of spontaneous imaginative genius, but Goethe pointed out the fact that Lessing was after all not a man of mere cold intellect but of warm and cultured feeling, of kindly humanity, whose very heart is felt throbbing and pulsating in whatever he wrote.

His Minna von Barnhelm possesses many qualities that make it interesting and elevating; among its most prominent characteristics are careful delineation of human actions, genial humor, patriotism, and a subtle charm enhanced by simple style. The dialogue is never stiff and conventional. Around the hero, Major von Tellheim, are pleasingly grouped the other characters. — Minna frank and free yet possessing womanly grace, the "sprightly but sensible" Franziska, a gallant soldier called Werner whose noble traits are fully appreciated by this sensible but sprightly maid, the "coarse and crossgrained" servant Just, a landlord with more cringing inquisitiveness than honesty and tact, a French "chevalier" skilled in the ingenious act of "correcting fortune." Minna von Barnhelm was the first great national comedy and thus marks an epoch in the development of German drama; it has never been excelled. It is German in style, sentiment, manners, subject-matter, and scene, and yet is intensely popular in foreign lands, as is attested, for instance, by the many annotated editions that have appeared in this country and in England.

The edition of Mr. Nichols is one of the best that have been prepared for use in America, though its equipment is not as full and complete as that of Professor Cutting's book. The Introduction is divided into four chapters. The first gives a general view of the historical background, and while this play is not necessarily an 'historical drama', a brief sketch of the events immediately preceding the time of the action is quite essential; this sketch is accompanied by a rough map which shows the places prominently connected with the Seven Years' War. Then follows a chapter on the composition and production of Minna von Barnhelm in which it is shown that Lessing's experiences in Breslau as secretary to General von Tauentzien furnished him with dramatic material, and that, although, he published nothing during the years of his stay here, he pursued his studies assiduously, read extensively, outlined his Laokoon, collected some books, sketched the Minna, and after his return to Berlin applied himself to the completion of this comedy, using the greatest care and reading it aloud act by act to a friend for criticism. The third part of the Introduction treats of dramatic structure in general, but with special reference to the play in question; the treatment is very similar to that in the editor's second edition of Schiller's Jungfrau von Orleans published in 1894, the structure being represented graphically by a figure or diagram. As many students and some teachers have a somewhat misty conception of the technique of the drama, this will be found useful. The last chapter discusses the literary significance of Minna von Barnhelm; it gives first a brief survey of German literature before Lessing; refers to the great transformation that came over Prussia during the reign of Frederick the Great, makes an interesting comparison between the military activity of Frederick and the literary activity of Lessing, and then states that "the Minna is a national drama in that it draws its inspiration and its theme from German life, that it puts typical German figures on the stage, that it addresses itself to German thought and feeling, and that it has enriched a common mother-tongue, not that it incidentally deals with politics."

Thirty-seven pages are denoted to the Notes which have the qualities that Mr.

Nichols's notes generally possess, — clearness, accuracy, and sound scholarship. Special attention has been given to the troublesome subject of particles. The scenes are here grouped; after the notes of each group there is a "Comment", that is, a paragraph giving a *résumé* of the action of the preceding group or, to speak more exactly, showing the relation that it bears in the dramatic economy and its importance in the structure and plot of the play. In some respects this is a desirable feature, but I am not sure that it would not in the end be better for the student if he were required to work these things out independently. He would thus be led to make use of the principles that were explained to him in the Introduction.

Charles Bundy Wilson.

The University of Iowa.

Goethe und die Romantik. Briefe mit Erläuterungen. 2. Teil. Herausgegeben von **Carl Schüddekopf** und **Oskar Walzel.** Weimar. Verlag der Goethe-Gesellschaft. 1899.

Mit diesem Bande hat die Goethe-Gesellschaft ihre Mitglieder zu Weihnachten beschenkt. Er enthält eine vortreffliche Einleitung über Romantik, Goethe's Briefwechsel mit Werner, Müller, Kleist, Brentano, Arnim, Grimm, Fouqué, Chamisso, Immermann, Platen, Heine und Eichendorff, zahlreiche Anmerkungen und ein Register. Aus Heinrich Heines Briefen an Goethe hebe ich folgende Stellen heraus: „Ich war lange nicht mehr mit mir einig über das Wesen der Poesie. Die Leute sagten mir: frage Schlegel. Der sagte mir: lese Goethe. Das hab ich ehrlich gethan, u. wenn mal etwas Rechts aus mir wird, so weiss ich, wem ich es verdanke. Ich küsse die heilige Hand, die mir und dem ganzen deutschen Volke den Weg zum Himmelreich gezeigt hat." Drei Jahre nachher schreibt er: „Ew. Excellenz bitte ich, mir das Glück zu gewähren, einige Minuten vor ihnen zu stehen. Ich will gar nicht beschwerlich fallen, will nur ihre Hand küssen und wieder fort gehen. . . . . mit Begeisterung und Ergebenheit H. Heine". H's Besuch wird am 2. Oct. 1824 mit den lakonischen Worten gebucht: „Heine von Göttingen". Dieser einzigen Zusammenkunft der beiden hat sich die folgende Sage bemächtigt; H's Bruder erzählt in seinen windigen „Erinnerungen", H. habe auf G's Frage: „Womit beschäftigen Sie sich jetzt?" geantwortet: „Mit einem Faust", und G. darauf kurz abgebrochen. H. selbst schreibt erst am 1. Juli 1825 an Moser: „Dass ich Dir von G. nichts geschrieben, und wie ich ihn in Weimar gesprochen, und wie er mir recht viel Freundliches und Herablassendes gesagt, daran hast du nichts verloren. Es ist nur noch das Gebäude, worin so Herrliches geblüht, und nur das war, was mich am meisten interessierte." etc. W. H. R.

Druckfehlerberichtigung.

In Nr. 2 der P. M. ist bedauerlicherweise in dem Artikel „Kollegialische Winke und Ratschläge für junge und alte Lehrer" ein sinnentstellender Druckfehler stehen geblieben. Es muss dort auf Seite 24, Zeile 19, *"Unart"* statt „Antwort" heissen.

Mitarbeiter-Verzeichnis.

Allegheny, Pa.
Rev. David McAllister.
H. M. Ferren,
High School.
W. A. Haussmann, Ph. D.,
High School.
Heinrich G. Noelling.

Ann Arbor, Mich.
Dr. Edwin Roedder,
University of Michigan.

Appleton, Wis.
Mrs. Ema Huebner,
Ryan High School.

Austin, Tex.
Sylvester Primer, Ph. D.,
Professor, University of Texas.

Baltimore, Md.
James W. Bright, Ph. D.,
Prof. of English, Johns Hopkins Univ.
Hans Froehlicher, Ph. D.,
Prof. of German, Woman's College.
Prof. C. O. Schoenrich.
B. J. Vos, Ph. D.,
Johns Hopkins University.
Henry Wood, Ph. D.,
Prof. of German, Johns Hopkins Univ.

Bay City, Mich.
Mrs. B. L. Stonebraker,
High School.

Belleville, Ill.
Hon. Henry Raab,
Ex-State-Superintendent.

Bloomington, Ind.
Gustav E. Karsten, Ph. D.,
Prof. of German, Univ. of Indiana.
Carl Osthaus,
Ass't Prof. of German, Univ. of Indiana.

Boonsboro, Iowa.
Prof. B. P. Holst.

Boston, Mass.
Paul E. Kunzer, Ph. D.,
New England College of Languages.

Breslau, Germany.
Friedrich Baude.
städt. Lehrer.

Brookline, Mass.
A. M. Johnson,
High School.

Boulder, Colo.
Arthur Allin, Ph. D.,
Professor of Psychology and Pedagogy, State University.

Brooklyn, N. Y.
Max F. Blau, Ph. D.,
Adelphi College.

Buffalo, N. Y.
Miss M. Elizabeth Schugens,
High School.

Bunzlau, Schlesien, Germany.
Paul Heininger.
städt. Lehrer.

Cambridge, Mass.
Kuno Francke, Ph. D.,
Professor of German Literature, Harvard University.
H. C. G. von Jagemann, Ph. D.,
Prof. of Germanic Philology, Harvard University.

Carlisle, Pa.
C. W. Prettyman, Ph. D.,
Dickinson College.
O. B. Super, Ph. D.,
Dickinson College.

Chicago, Ill.
G. Bamberger,
Superintendent Jewish Training School.
Camillo von Klenze, Ph. D.,
University of Chicago.
Starr W. Cutting, Ph. D.,
Prof. of German, Univ. of Chicago.
Martin Schmidhofer,
Physical Culture, Public Schools.
Dr. G. A. Zimmermann,
Supervisor of Modern Languages.
E. A. Zutz,
Public Schools.

Cincinnati, O.
Benno Damus,
German First Assistant.
Dr. H. H. Fick,
Principal Sixth District School.
Emil Kramer,
German First Assistant.
John Schwaab,
Chairman Committee on German, School Board.

Cleveland, O.
Jean Hepp,
Prof. of German and French, Hathaway-Brown School.
August Kirsch,
Gordon School.
Adolf Kromer,
High School.
Joseph Krug,
High School.
Wm. G. Riemenschneider,
High School.
John A. Walz,
Prof. Western Reserve University.
August Wetzel,
High School.
Hermann Woldmann,
Supervisor of German, Public Schools.

Clinton, N. Y.
Prof. H. C. Brandt, Ph. D.,
Hamilton College.

Danville, Ind.
G. L. Spillmann,
Professor Central Normal School.

Denver, Col.
Caroline M. Butterfield, B. A.,
Manual Training High School.

Drain, Ore.
John B. Walker,
Prof Central Ore. State Normal School.

Edinboro, Pa.
Alice Blythe Tucker, B. A.,
State Normal School.

Emporia, Kas.
H. M. Cunningham,
High School.

Erie, Pa.
G. G. von der Groeben,
High School.

Eugene, Ore.
Prof. F. G. G. Schmidt, Ph. D.,
University of Oregon.

Evanston, Ill.
James T. Hatfield, Ph. D.,
Professor of German, Northw. Univ.
Henry Cohn,
Northwestern University.
Miss Jane Hutchins White.

Evansville, Ind.
Prof. Karl Knortz,
Superintendent of German.

Frederick, Md.
Mary Ella Stoner,
Woman's College.

Gananoque, Ontario.
W. E. Macpherson, B. A.,
High School.

Gettysburg, Pa.
Charles F. Brede, A. M.,
Pennsylvania College.

(Fortsetzung auf Seite 3 des Umschlages.)

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang I. März 1900. Heft 4.

Die Vorgänge in Chicago und Cincinnati, wo von neuem Angriffe gegen den deutschen Unterricht gemacht werden, um diesen — aus Sparsamkeitsrücksichten (?) — zu verkürzen oder gar zu verdrängen, zeigen uns wieder nur allzudeutlich, welch grosse Mängel unserem Schulsystem anhaften.

Über den Wert eines zweisprachigen Unterrichts für die Geistesentwickelung unserer Schüler an dieser Stelle zu sprechen, dürfte sich wohl als überflüssig erweisen; denn die besten und erfahrensten Schulmänner treten mit Einmütigkeit für denselben ein. Trotzdem ist es möglich, dass irgend ein Schulrat, vielleicht einem augenblicklichen Impulse folgend, oder, was noch schlimmer ist, infolge einer gewissen Animosität aller pädagogischen Einsicht zum Trotz mit dieser segensreichen Einrichtung aufräumen kann, ohne dass auch nur eine Appellation möglich wäre.

Solche Zustände gelten nicht nur für den deutschen Unterricht, sondern für alle Unterrichtszweige. Dem Schulrate steht in den meisten Städten die letzte Entscheidung inbezug auf das gesamte innere Getriebe der Schule zu, und es giebt wohl kein Fach, vielleicht mit Ausnahme der „three R's", das nicht schon in Gefahr war, auf diese Weise geschädigt zu werden. Es steht in der Macht eines solchen Schulrates, alle festgestellten pädagogischen Grundsätze über den Haufen zu werfen, Grundsätze, deren Studium und Anwendung Lebensaufgabe ist, zu deren Erprobung und Feststellung Generationen thätig gewesen sind.

Hierin liegt ein grosser Krebsschaden unseres Schulsystems. Wenn unsere Schulen das wirklich werden sollen, was sie nach aussen hin zu sein scheinen, dann muss dem erfahrenen Schulmann neben dem Vertreter der Bürgerschaft sein Recht werden. Der letztere sorge für die äussere

Ausgestaltung des Schulwesens, setze seinen Stolz darin, allen hygienischen Anforderungen entsprechende Schulhäuser in genügender Anzahl zu bauen, überhaupt alle äusseren Bedingungen so zu gestalten, dass die Führung des Unterrichts möglichst erleichtert wird,—wenn sich dies auch auf eine die Arbeit des Lehrers würdigende Festsetzung der Gehälter erstreckt, dann werden ihm die Lehrer besonders dankbar sein;—aber das innere Getriebe, die Aufstellung von Lehr- und Stundenplan, die Auswahl von Leitfäden, die Methoden des Unterrichts überlasse man denen, die sich den Lehrberuf zum Lebensberuf gewählt haben, und denen man im letzten Grunde doch die Verantwortung aufbürden muss. Der Arzt und der Advokat würden es mit Entrüstung zurückweisen, wenn ein Laie ihnen in ihrem Beruf Vorschriften machen wollte, — warum sollte dies beim Lehrerberuf nötig sein?

Dem falschen System in den meisten unserer öffentlichen Schulen ist es zuzuschreiben, dass wir aus dem Experimentieren nicht herauskommen, und dass so wenig Stabilität zu finden ist. So ist es uns bis jetzt noch nicht gelungen, dem deutschen Unterricht die Stellung zu sichern, die ihm zukommt; es ist leider immer noch nötig, dass, wie es in Chicago geschah, sich Turnvereine und andere deutsche Gesellschaften zusammenscharen müssen, um dem deutschen Unterrichte sein Recht zu wahren. So löblich dieses Vorgehen ist, und so dankbar wir dafür unter den Umständen sein müssen, so wenig entspricht es der Stellung, die wir der deutschen Sprache in unserem öffentlichen Bildungswesen erobern wollen. Der deutsche Unterricht gehört in dasselbe nicht allein der deutschen Bevölkerung wegen, er gehört hinein um seiner selbst willen, um all der Vorteile willen, die unserer Jugend durch denselben geboten werden; die ihm seinen Platz bewahren sollen, auch wenn die deutsche Einwanderung der Geschichte angehören wird; die es dahin bringen sollen, dass man an der Kenntnis der deutschen Sprache den gebildeten Teil der Bevölkerung erkennen müsste.

Um dies zu erreichen, dazu bedarf es unermüdlicher Arbeit derer, die gegenwärtig zu Wächtern des Schatzes, der deutschen Sprache, gesetzt sind, der deutschen Lehrer von der Volksschule hinauf zur Universität. Das Ziel, das ihnen gesteckt ist, ist ein hohes und lohnendes und der gemeinsamen Arbeit wert. Werden sie sich zu derselben zusammenfinden?

M. G.

Über europäische Schulverhältnisse.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von **Henry Raab**, *weiland Staats-Schulsuperintendent von Illinois.*

Wer in Deutschland die Bürgerschule und das Gymnasium absolviert hat, weiss deshalb noch lange nichts über das innere Getriebe dieser Anstalten; er hat eine gute Elementarbildung genossen, die ihm im ferneren Leben zur Selbstbildung verhilft, allein wie die Schulen eingerichtet sind, woher sie ihre Einkünfte beziehen und wie sie regiert und verwaltet werden, entzieht sich seinem Verständnis. Selbst das Studium deutscher Fachschriften und Schulzeitungen giebt hierüber keinen bestimmten Aufschluss, weil jeder Staat im Deutschen Reiche seine Schulangelegenheiten selbst regelt. Es ist dies gerade wie in der Union, wo jeder einzelne Staat seine Volksschulen und andere Bildungsanstalten einrichtet und regelt, und wo, was in Illinois oder New York gebräuchlich ist, noch lange nicht für Ohio oder Wisconsin gilt. Im folgenden will ich meine Beobachtungen und Erfahrungen in deutschen und anderen Schulen, die ich mehrfachen Besuchen in verschiedenen Bundesstaaten verdanke, schildern und bemerke gleich zu Anfang, dass ich nicht imstande gewesen bin, alles zu sehen und zu erfahren, dass ich jedoch hoffe, ein getreues Bild von dem zu geben, was ich selbst geschaut und gelernt habe. Ich habe 1895-96 in Frankfurt am Main, im Grossherzogtum Hessen, in einigen französischen Provinzen, in Hannover, in Ostfriesland, in Italien, in der Schweiz und 1899 in Dresden öffentliche und Privatschulen besucht und, wie ich annehmen darf, einen richtigen Einblick in ihre Tätigkeit erhalten.

Die grossen Bundesstaaten haben in der Regel nicht überall die besten Schulen; die kleineren erfreuen sich häufig viel besserer Bildungsanstalten, weil bei dem geringeren Umfange des Systems Monarch und Behörden besser befähigt sind, dasselbe zu überwachen und viel schneller Verbesserungen einzuführen, als dies in einem grösseren Staatskörper möglich ist. Einzelne Bundesstaaten, z. B. Preussen, haben bis heute noch kein Schulgesetz; die Verordnungen des jeweiligen Kultusministers bestimmen, was in den Schulen gelehrt werden soll und was die Klassenziele sind. Daher kommt es, dass nach der persönlichen Ansicht des betreffenden Kultusministers bald liberal, bald reaktionär regiert wird, dass heute ein freier Geist in der Schule herrscht und morgen die Finsterlinge obenauf sind. Um zu wissen, was, z. B. in Preussen, in der Schule rechtens ist, muss ein Schulleiter (superintendent) oder Oberlehrer (principal) die Sammlung (file) des Amtsblattes halten, damit sie mit den Entscheidungen des Ministers und des Provinzialschulrats sich vertraut machen können und auf dem laufenden bleiben.

Nur wenn eine Gemeinde Schulen einrichtet, die von der Schulbevölkerung unentgeltlich besucht werden können, giebt der Staat einen

Zuschuss zu dem Unterhalt derselben; sobald auch nur das geringste Schulgeld gefordert wird, muss die Gemeinde den Unterhalt der Schulen aus eigenen Mitteln bestreiten. Daher kommt es, dass verschiedene Arten von Elementarschulen, wie Volksschulen, mittlere und höhere Schulen bestehen, die den Charakter öffentlicher Schulen beanspruchen. Eine öffentliche Schule ist diejenige, die staatlich anerkannt ist; daraus folgt aber noch lange nicht, dass dieselbe eine *Freischule* genannt werden kann. Freischulen im amerikanischen Sinne sind nur die Volksschulen, in denen kein Schulgeld bezahlt wird, und die meist nur von den unteren Klassen des Volkes besucht werden. In Übereinstimmung mit den Rangunterschieden der Gesellschaft bestehen ausser dieser Volksschule noch zwei andere Klassen von öffentlichen Schulen, namentlich mittlere und höhere Schulen. Dem Namen nach sollte man annehmen, dass dies nicht eigentliche Elementarschulen wären, sondern was wir hierzulande "grammar" oder "high schools" nennen; dem ist jedoch nicht so. Es werden in diesen Schulen dieselben Elementarfächer gelehrt, mit dem Unterschiede, dass die Bequemlichkeit der Schüler eine grössere und die Schülerzahl eine geringere ist, und dass in den mittleren *eine* Fremdsprache und in den sogenannten höheren *zwei* Fremdsprachen gelehrt werden, sowie dass das Schulgeld, besonders in den letzteren, ziemlich hoch bemessen ist. (In den mittleren beträgt dasselbe 100—150 Mark, in den höheren 200—300 Mark das Jahr.) Auf dem Lande, d. h. in Dörfern und kleineren Städten, bestehen nur Volksschulen, sobald jedoch die Anzahl der wohlhabenden Bürger hinreichend ist, die Einrichtung einer mittleren Schule zu ermöglichen, gebietet der Kastengeist, dass die Kinder, nach der Stellung ihrer Eltern in der Gemeinde, getrennt unterrichtet werden.

In den freien Volksschulen werden nur seminaristisch gebildete Lehrkräfte angestellt, Leute, *die für das Lehrfach besonders vorbereitet sind,* und die wenigstens gelernt haben, wie die verschiedenen Fächer am besten gelehrt werden müssen. In den mittleren und höheren Schulen dagegen werden akademisch gebildete Lehrkräfte beschäftigt, Leute, die auf Gymnasien oder vielleicht Universitäten ihre Ausbildung erlangt haben, aber deshalb noch lange nicht *zum Lehrer und Erzieher befähigt sind.* Als ich darüber meine Verwunderung ausdrückte, sagte mir ein Freund: „Glaubst du, dass ich meine Kinder an die Seite derer setzen lassen will, die von der Gemeinde Almosen empfangen? Die Seminaristen sind meist Sozialisten, und ich will nicht, dass meine Kinder in sozialistischen Anschauungen erzogen werden." Andere Leute meines Bekanntenkreises schicken ihre Kinder nicht in die Volksschule, obgleich sie das für den Unterricht ausgegebene Geld zu viel nötigeren Dingen im Haushalt verwenden könnten, weil sie dann in ihrer Rangstellung in der Gesellschaft um eine Stufe herabsteigen müssten. Und doch habe ich gefunden, dass der Unterricht in der freien Volksschule ein ebenso guter, häufig jedoch ein besserer ist, als in den mittleren und höheren.

Nur in kleinen Gemeinden, wo die Anzahl der Lehrer gering ist, werden Mädchen und Knaben gemeinschaftlich unterrichtet, sonst findet gewöhnlich Trennung der Geschlechter statt, und es giebt demgemäss Mädchen- und Knabenschulen. Ausserdem scheidet aber noch das Glaubensbekenntnis die Schüler; es giebt demzufolge protestantische und katholische Schulen; in Frankfurt am Main haben auch die Juden ihre gesonderten Schulen, und in Ostfriesland fand ich sogar gesonderte reformierte und lutherische Schulen, weil die herrschende Kirche der Reformierten die in der Minderheit sich befindenden Lutheraner an dem reichen Schulfond nicht teilnehmen lassen will.

In einigen deutschen Bundesstaaten war ein viel versprechender Anfang mit der Simultanschule gemacht worden, d. h. einer Schule, in der nur der Religionsunterricht gesondert erteilt wird, in allen anderen Fächern jedoch die Kinder den Unterricht gemeinschaftlich erhalten. Allein in Norddeutschland hat diese Schule keinen festen Fuss fassen können, und die Lehrer, mit denen ich über den Gegenstand sprach und denen ich meine Verwunderung über diese Rückwärtserei ausdrückte, sind gegen die Einrichtung, weil — ja nun, weil ein gewisser Oberschulrat, der einen berühmten Namen hat, sich dagegen ausgesprochen hat. Und das nennt sich liberal und human!! Die meisten grösseren Städte unterhalten neben den oben genannten Elementarschulen gehobene oder erweiterte Bürgerschulen für die Erziehung der Kinder, welche nach der Konfirmation den Unterricht fortsetzen sollen, und diese sind unseren amerikanischen "high schools" zu vergleichen. Natürlich sind diese erst recht für Knaben und Mädchen gesondert eingerichtet; der Lehrplan und die Fächer sind verschieden, sowie auch der Kursus je nach den Umständen zwei bis vier Jahre umfasst. Am geeigneten Ort soll auch das Gymnasium und die Realschule besprochen werden.

Die Einkünfte zum Unterhalt der Schulen setzen sich zusammen aus Beiträgen des Staates, aus Einkommen aus lokalen Schulfonds und aus den auf das Eigentum der Gemeinden umgelegten und erhobenen Steuern. Wo die Einkünfte aus lokalen Fonds gross sind, da ist die Steuerumlage natürlich eine geringe, und deshalb sind einzelne Städte imstande, ganz ansehnliche Summen zum Schulhausbau und zur Besoldung der Lehrer zu verwenden. Allein die deutschen Staaten geben sich nicht mit der nominellen Einrichtung von Schulen zufrieden, wie dies so oft in den Vereinigten Staaten der Fall ist, wo manche Gemeinde ihre Schulen aufs kümmerlichste erhält, nicht genug Schulhäuser baut oder die bestehenden überfüllt, nicht für Instandhaltung der Gebäude und Räume sorgt oder die Lehrer nur notdürftig bezahlt; nein, der deutsche Staat bestimmt den Mindestgehalt der Lehrkräfte, überwacht den Bau und die Reparatur der Schulgebäude, selbst den Zustand der Lehrerwohnungen. Wenn ein Schulhaus oder eine Lehrerwohnung den Anforderungen der Zeit oder der Vermögenslage der Gemeinde nicht entspricht, so kommt der Regierungsrat und condemniert Schulhaus oder Lehrerwohnung je nach

dem Vermögen der Gemeinde und bestimmt, wie viel Gehalt der Lehrkraft zu zahlen ist. Auf diese Weise sind in den letzten Dezennien allerorts gesunde, vorteilhaft eingerichtete Schulhäuser und Lehrerwohnungen entstanden; selbst in den entferntesten Landdistrikten sieht man keine ungesunden oder baufälligen Schulhäuser mehr, wie ich sie in meiner Jugend kannte und zum Teil besuchen musste. In grossen Städten findet man wahre Schulpaläste, die an Geräumigkeit und Zweckmässigkeit den besten in unserem Lande nicht nachstehen, an Ausschmückung sie meist übertreffen. Die Wohnungen der Lehrer sind, selbst in Dörfern, ebenso gut und oft besser, als die der wohlhabenden Bürger, und es darf nicht wundernehmen, dass die „Rückwärtser" sich über den Aufwand und die „Verschwendung" zugunsten des „Volks" beklagen und behaupten, wer einmal in solchen Häusern zur Schule gegangen, tauge nicht mehr zum dienen, und die „Schulmeister" würden durch solche Berufswohnungen nur noch in ihrem Dünkel bestärkt. Diese Leute bedenken nicht, dass der Lehrer genau das ist und wird, was die öffentliche Meinung in ihrer Achtung oder Nichtachtung aus ihm macht.

Die Gehalte der Lehrer sind in den verschiedenen Landesteilen nicht gleich hoch; wohlhabende Städte und auch ländliche Gemeinden bezahlen ihre Lehrkräfte gut, während ärmere Gemeinwesen und andere, die gleichgültig sind, häufig nur das vom Staate vorgeschriebene Mindestgehalt zahlen. Deshalb giebt es Landesteile, die für den Lehrer „gesegnet" gelten, während andere nur mit Abscheu genannt werden. Nächst Hamburg gilt Frankfurt am Main als die für den Lehrer günstigste Stadt in Deutschland. Die Gehalte für Männer betragen von 600 Mark ($150) bis 6000 Mark ($1500) das Jahr, für Frauen 500 bis 3000 Mark ($125—$750). Wenn man bedenkt, dass die Höchstgehalte nur wenigen zuteil werden, so wird man finden, dass, im Vergleiche zu anderen Berufsarten und mit Rücksicht auf die sehr verminderte Kaufkraft des Geldes, die Lehrer in Deutschland immer noch ungenügend bezahlt sind, dagegen ist im Vergleich mit der Zeit vor 50 Jahren immerhin ein bedeutender Fortschritt zu verzeichnen. Für Oberlehrer ist in Städten die Miete für die Dienstwohnung nicht eingeschlossen, diese beträgt von 300—700 Mark das Jahr; im letzteren Falle ist dieselbe aber so gut, dass ein wohlhabender Bürger sich ihrer nicht zu schämen und wohl das Doppelte oder gar Dreifache dafür zu zahlen hätte. Frauen werden, ausser in grossen Städten, bis jetzt nur wenige im Lehrfache verwendet, obgleich der Andrang zum Lehrfache seitens der Mädchen ein grosser ist. In den meisten Fällen werden Frauen vorzugsweise als Handarbeitslehrerinnen und in bestimmten Fächern, wie im fremdsprachlichen Unterricht u. dergl. angestellt, als Klassenlehrerinnen begegnet man ihnen selten. In der ersten Schule, die ich in Westfalen besuchte, erkundigte ich mich, ob auch Frauen angestellt würden, und erhielt zur Antwort: „Ja, aber nicht in den untersten Klassen, wo die Arbeit zu schwer für Frauen ist, und sie alles aus nichts zu schaffen haben." Man geht von dem richtigen Grund-

satz aus, dass während der ersten zwei Schuljahre die Schüler „gemacht" werden, und dass zu dieser Arbeit die besten Lehrkräfte gerade gut genug sind. Die Höhe der Gehalte hängt auch nicht von der Höhe der Klasse ab, die ein Lehrer unterrichtet, sondern wenn Lehrer sich in einer gewissen Klasse bewährt haben, so erhöht man ihr Gehalt und giebt ihnen Gelegenheit, vorteilhaft zum Wohle des Ganzen zu wirken.

Wo das Brennmaterial teuer ist, muss beim Heizen öffentlicher Gebäude mit grosser Sparsamkeit verfahren werden; ich habe jedoch überall die Schulhäuser während des Winters behaglich erwärmt gefunden. Die Heizung geschieht teils durch Öfen, die gut konstruiert sind und deshalb wenig Heizmaterial verbrauchen, teils durch heisse Luft, Dampf oder Gas. Letztere Heizmethode ist die reinlichste, ob sie auch billig ist, bin ich nicht imstande gewesen zu ergründen. Neben guter Erwärmung der Schulräume verdient ihre Reinlichkeit alles Lob. Man geht nicht mehr von der Ansicht aus, dass Schulzimmer nicht reinlich gehalten werden können und dass Spinnweben an Decke und Wänden eine gute Gelegenheit bieten, den Schülern den Fleiss der Spinnen als nachahmungswürdiges Beispiel vorzuführen, sondern man hält alle Räume und Gänge nicht minder aufs peinlichste rein, als die Umgebung des Hauses, um die Jugend auf diese Weise an Reinlichkeit zu gewöhnen. Zustände, wie man sie in dieser Beziehung so oft in den Vereinigten Staaten antrifft, sind in deutschen Schulen undenkbar.

Die Schulhäuser werden nicht, wie bei uns, in der Mitte des Schulhofes, sondern im Quadrat um den Schulhof gebaut, sind nicht mehr als drei Stock hoch und haben meist nur eine Reihe Zimmer, und zwar nur nach der einen Seite des Gebäudes, während auf der anderen der geräumige Gang sich befindet. Inbetreff der Gänge gestattet man sich, nach amerikanischen Begriffen, einen unbeschreiblichen Luxus; dieselben sind mit gefälligen, schmiedeeisernen Geländern versehen und oft mit Fresken und Statuen geziert. Ausser den eigentlichen Lehrzimmern enthalten die Häuser in den Städten Zeichnen- und Musiksaal, Amtszimmer des Direktors, Versammlungszimmer für die Lehrer und separate für die Lehrerinnen, die Lehrer- und Schülerbibliothek, physische und chemische Labaratorien und Räume für die Sammlungen. Wie man sieht, wird am Bauen nicht geknausert, und trotz des hohen Preises des Grundeigentums in grossen Städten sind die Schulhöfe nicht kärglich bemessen. Dass bei der Anordnung des Spielplatzes innerhalb der Gebäude die Schüler während der Pausen besser zu überwachen sind, als bei der amerikanischen Einrichtung, unterliegt keinem Zweifel, sowie auch dass die Spiele einen gesitteten Charakter annehmen. Überall ist der Turnhalle ein grosser Teil des Raumes zugestanden, und diese ist mit vorzüglichen Geräten ausgestattet. Da die meisten Städte mit Wasserleitung versehen sind, so ist es ein leichtes, skrupulös reinliche Toiletten innerhalb der Gebäude zu haben.

Fortsetzung folgt.

Ein litterarischer Vandalismus?

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von **Prof. Carl Osthaus**, *Bloomington, Ind.*

In Heft 2 der „Pädagogischen Monatshefte", Jahrgang 1900, findet sich ein Aufsatz von Leo Stern mit der Überschrift „Ein litterarischer Vandalismus", welcher sich namentlich gegen eine kürzlich erschienene Ausgabe von „Soll und Haben", im allgemeinen aber gegen sämtliche verkürzten Ausgaben deutscher Schriftsteller wendet. Man mag dem Verfasser gern darin zustimmen, dass solche verkürzten Ausgaben nur ein unvollkommenes Bild des Ganzen gewähren. Die Herausgeber sind sich ja auch dessen deutlich bewusst; in den Vorreden kann jedermann die Beweggründe lesen, die bei der Zurechtstutzung des Textes massgebend gewesen sind; von allen wird zugegeben, dass die Verkürzung ein Übel, aber ein unvermeidliches sei. Daran scheint ja auch der Verfasser jenes Aufsatzes nicht zu zweifeln, dass Werke wie „Soll und Haben" in ihrer ganzen Länge zum Lesen in der Schule ungeeignet sind. Er erteilt daher den guten Rat, an Stelle derselben Anderes zu lesen, denn es sei ja kein Mangel an Lesestoff. Nach des Verfassers Ansicht ist ein Roman wie „Soll und Haben" überhaupt nicht zu einer Schulausgabe passend. Dies scheint denn doch eine etwas weitgehende Behauptung zu sein, wenigstens dürfte dieselbe schwerlich so ohne weiteres von den an *Colleges* angestellten Lehrern unterschrieben werden. Für erwachsene Schüler sind solche Werke, wie „Soll und Haben", „Ekkehard", „Die verlorene Handschrift", durchaus passend. Und von einem Überfluss an geeignetem Lesestoff aus der neueren Litteratur — sofern man dabei an die letzten fünfzig Jahre denkt — kann wohl kaum im Ernste die Rede sein. Es giebt gewiss eine grosse Anzahl kurzer Erzählungen, die dem Lehrer zu Gebote stehen; die Mehrzahl derselben ist indes verhältnismässig elementar, was Schwierigkeit betrifft, und dem Stoffe nach für erwachsene Studenten entweder zu alltäglich oder geradezu albern und kindisch. Kürzere Erzählungen dagegen, die einen höheren Gehalt besitzen und nicht bloss mit Liebes- und Gefühlssachen sich abgeben, ausserdem aber auch ihrer ganzen Beschaffenheit nach für vorgeschrittene Klassen passen, sind doch wohl nicht so sehr zahlreich vorhanden, besonders wenn man von allen denjenigen aus der neuern Zeit absieht, in denen das Realistische und Naturalistische die Herrschaft hält.

Um nun wieder auf diejenigen Werke zurückzukommen, die während der letzten Jahre in verkürzten Ausgaben erschienen sind, so wird wohl anerkannt werden, dass dieselben im allgemeinen jungen Leuten,

College-Studenten beiderlei Geschlechtes als guter Lesestoff empfohlen werden können; Sudermanns Katzensteg würden allerdings wohl die meisten Lehrer davon ausnehmen. Sonst sind es Werke von Freytag (nicht Freitag), Scheffel, Rosegger, die sich eine Abkürzung haben gefallen lassen. Es ist mir nun gar nicht möglich, mich darüber in einen solchen Zorn hineinzureden. Ich habe seit mehreren Jahren derartige Ausgaben in einem besonderen Kursus, „Modern Authors" genannt, gebraucht und bei den Studenten die grösste Aufmerksamkeit und lebhaftes Interesse an dem Gelesenen gefunden, wie mir häufig von ihnen selbst sowohl persönlich mitgeteilt oder aus dritter Hand zu Ohren gekommen ist. Es war ihnen natürlich sowohl durch die Einleitungen als auch durch häufige Erklärungen fortgesetzt deutlich gemacht, dass der betreffende Lesestoff nur eine verkürzte Ausgabe des ursprünglichen Werkes sei; manche, dem Lehrer vielleicht zu sehr fühlbare Mängel, plötzliche Übergänge, Ungleichheiten in der Länge der Abschnitte u. dgl. konnten sich die Schüler als Folgen der Abkürzung erklären, falls sie dieselben überhaupt oder in dem Grade, wie der Lehrer, zu fühlen im stande waren. Ohne diese verkürzten Ausgaben wäre das Lesen dieser Werke ein Ding der Unmöglichkeit gewesen.

Es ist durchaus nicht meine Absicht, zu behaupten, dass die vorliegenden Ausgaben von „Soll und Haben", „Die verlorne Handschrift", „Ekkehard", „Der Trompeter von Säkkingen", „Aus den Schriften des Waldschulmeisters" sämtlich als solche gleichmässig gut oder schlecht sind. Gegen die kürzlich erschienene Ausgabe von „Die verlorne Handschrift" lässt sich sowohl im allgemeinen als im einzelnen viel Tadelnswertes ins Feld führen, die ältere Ausgabe von „Soll und Haben" von Hanby Crump dürfte ebenfalls sehr wenig Beifall finden, und eine Abkürzung des „Trompeter von Säkkingen" ist überhaupt gar nicht angebracht; indes stehen sowohl von „Ekkehard" als dem „Trompeter" unverkürzte Ausgaben zu Gebote.

Will man aber zugeben, dass der Zweck, für den diese Ausgaben bestimmt sind, eine Verkürzung erfordert, so dürfte man wohl der von Ida Bultmann besorgten Ausgabe von „Soll und Haben", ebenso der Ausgabe von „Aus den Schriften des Waldschulmeisters" und der verkürzten Ausgabe des „Ekkehard" die gebührende Anerkennung zu teil werden lassen. Diese Ausgaben sind nicht für ein grösseres Publikum, sondern für die höheren Schulen bestimmt. Sie machen es dem Lehrer möglich, den Lesestoff während der vorgeschriebenen Zeitdauer eines Vierteljahres zu bewältigen. Nach meiner auf eigener Erfahrung begründeten Überzeugung ist das Lesen dieser Werke, selbst in ihrer verkürzten Gestalt, für den reiferen Schüler auch in ästhetischer und sachlicher Beziehung von eben so bedeutendem und vielfach von bedeutenderem Werte als das Lesen von zwei oder drei kleinen Erzählungen oder trockenen Abhandlungen.

Bericht des Zwölferkomitees der "Modern Language Association of America."

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von W. H. Rosenstengel, Madison, Wis.

Nach einer längeren Einleitung bespricht der Ausschuss den Wert der modernen Sprachen "in secondary education". Wir heben nur die Hauptpunkte hervor.*

The study of French and German is profitable as an introduction to the life and literature of France and Germany; as a preparation for intellectual pursuits that require the ability to read French and German for information; and as the foundation of an accomplishment that may become useful in business and travel. General disciplinary value: The study of a language other than the mother tongue requires the learner to compare and discriminate, thus training the analytic and reflective faculties. The effort to express himself in the unfamiliar idiom, to translate from it into his own, makes him attentive to the meaning of words, gives a new insight into the possible resources of expression, and cultivates precision of thought and statement. Incidentally the memory is strenghtened and the power of steady application developed. In time such study opens the gate to a new literature, thus liberalizing the mind and giving an ampler outlook upon life. Through literature the student is made a partaker in the intellectual life of other times and other peoples. He becomes familiar with their manners and customs, their ideals and institutions, their mistakes and failures, and with artistic forms in which the national genius has expressed itself. When he leaves school, such knowledge not only enriches his personal life, but makes him a more useful, because a more intelligent, member of society. It exerts a steadying, sanative influence, for it furnishes him with standards based upon the best performance of the race everywhere. For us Americans, with our large confidence in our own ways and destiny, there is special need of the wisdom that comes from familiarity with the life, literature, and history of the great makers of European civilization. The committee is of the opinion that the best course of study for the secondary school will always provide instruction in at least one ancient and one modern language. We ask for the modern language in school and college nothing more than a fair chance to show what they are worth. We believe that they are worth, when properly taught, no less than the ancient languages.

Linguistic discipline and literary culture: The ability to read French and German has also another value not directly connected with the study of belles-lettres. In nearly all branches of knowledge at the present time a large part of the best that has been written is to be found in the German and French languages. One who wishes to study anything thoroughly, no matter what, finds it highly convenient, if not absolutely necessary, to be

---

* Der Teil des Berichtes, der sich auf die "primary grades" bezieht, wird besonders besprochen werden. D. R.

able to read these languages in the pursuits of information. The high-school graduate who brings this ability with him to college has a great advantage in that he can at once begin to use it as a tool in prosecuting his studies. Of those who do not go to college it is fair to presume that a considerable portion will continue some line of private study, if not as a vocation, then as an avocation. For all such the ability to read French and German will be of great service.

Practical value: The practical command of a foreign language has a potential value, but it should be regarded as of subordinate importance, as auxiliary to the higher ends of linguistic and literary culture. The process of learning to speak a foreign language has no educational value except as it is connected with, and grows out of, the improvement of the mind.

Critical review of methods of teaching. The grammar-method has certain undeniable advantages. It trains the mnemonic faculty; it forms one of the best possible exercises in close reasoning. But it neglects the broadening of the mind through contact with the life, the ideas, and the forms of thought and expression of different times and countries, and the cultivation of the artistic sense by the appreciative study of literary masterpieces. It is not calculated to inspire interest in pupils of the high-school age. The day of the pure grammar-method is past, but it had its good features. — The natural method is based on two general ideas; one false, namely that a boy or man can best learn a new language in the manner in which an infant first acquires its native speech. It provides little discipline for the intelligence; it affords only the poorest kind of memonic training; it favors vagueness of thought and imprecision of expression and it sacrifices the artistic interest of language-study to a so-called "practical" one. It seems probable that the next generation will regard "naturalism" rather as a vivifying influence than as an independent method. — The psychological method rests on the principle of the association of ideas and the habit of "mental visualization". Every lesson is first worked out orally and then studied by the pupil from his book. On presenting each new word to the beginner the instructor exhorts him to close his eyes and form a distinct mental picture of the thing or act represented. This image (it is affirmed) will remain indissolubly connected with the word, and the evocation of the one will always recall the other. This method trains the memory, fascinates the student and holds his attention closely; it gives him, in a reasonably short time, a ready command over a large, well-arranged, and well-digested vocabulary; it affords an insight into the life of a foreign country. But it affords but little opportunity for the exercise of judgment; it entirely neglects, in the first years, the cultivation of the aesthetic sense, and assigns literary study to a stage which high-school pupils will scarcely ever reach. — The phonetic method lacks the logical discipline of the old grammatical instruction, is more successful than any other in forming a good pronunciation, and in giving pupils a ready and accurate control of the spoken language. But it overlooks the importance of literary education. — The reading method quickly enables the student to read ...with the same kind of intelligence and enjoyment with which good classical scholars read Latin, but it is lacking in vivacity and in stimulus to the attention; it interests only the more serious pupils.

Method as related to the preparation of teachers. To be *ideally* prepared for giving instruction even in a secondary school (Hochschule), one should have practical command of the language to be taught, a solid know-

ledge of its literature and a first-hand acquaintance with the foreign life of which the literature is the reflection. To be *decently* prepared, he should at least, have read so much in the recent literature of the language, that he can read about as easily as he would read matter of the same kind in English. He should have studied the principal words of the great writers, and should have taken a course in the general history of the literature. He should know thoroughly the grammar of the language in its present form. He should be able to pronounce the language intelligently and with reasonable accuracy, to write a letter or a short essay in the language without making gross mistakes in grammar or idiom, to carry on an ordinary conversation in the language without a sense of painful embarassment. The residence *abroad* is greatly to be desired.

Trotz der Einwendungen, die gegen diesen Teil des Berichtes mit Recht gemacht werden können, muss doch anerkannt werden, dass die Arbeit des Ausschusses bei weitem die beste ist, die in diesem Lande über den fremdsprachlichen Unterricht veröffentlicht worden ist. Auch die deutschamerikanischen Lehrer haben alle Ursache, dem Ausschuss für seine treffliche Arbeit grosse Anerkennung und hohes Lob zu zollen.

Es sei mir gestattet, auf einige wenige Punkte aufmerksam zu machen. Meiner Ansicht nach hätte der Ausschuss statt „wenigstens eine klassische und eine moderne Sprache" empfehlen müssen: Für die *Modern Classical* und *General Science Courses* 4 Jahre Deutsch, 2 Jahre Französisch und Latein als Wahlfach; für den *Ancient Classical Course* 4 Jahre Latein, 2 Jahre Griechisch und Deutsch als Wahlfach. Eine nähere Begründung dieser Empfehlung wäre nicht schwer gewesen.

Der Ausschuss legt zu wenig Gewicht auf Sprechübungen. Nur der Schüler versteht die Fremdsprache, der sie mit einiger Fertigkeit zu sprechen weiss. Dieses Ziel auch nur annähernd zu erreichen, war uns bis jetzt nicht möglich, weil uns die Zeit für den fremdsprachlichen Unterricht zu kurz zugemessen wurde, und weil die Klassen zu stark besetzt waren. Aber die Vorbedingungen zu diesem Ziele zu schaffen, unsere Schüler wenigstens ein gut Stück auf den Weg zu führen, das können und sollten wir. „Wer in Frankreich Französisch lernt, der hat Personen und Handlungen vor Augen; er errät leicht, was ihn angeht; die Apperzeption geschieht gewiss durch frei steigende Vorstellungen, mit denen sich die Sprache kompliziert, und bald wird die Sprache selbst zur Apperzeption und zum Einschalten bereit sein." Diese geistvolle psychologische Beobachtung Herbarts sollten wir bei unseren Sprachübungen nicht aus den Augen lassen.

Die Anforderungen, die der Ausschuss an die Lehrbefähigung stellt, sind zu hoch. (Ein Streber verlangte sogar in einer deutscham. Zeitung, dass die Lehrer an Hochschulen, die Deutsch lehren, „die deutsche Sprache zum Gegenstand gründlichster, wissenschaftl. Studien" gemacht haben sollten.) Die preussische Regierung z. B. erachtet „die Befähigung, das Englische in den mittleren Klassen (höherer Schulen) zu

lehren, als nachgewiesen, wenn der Kandidat eine im ganzen korrekte Übersetzung eines nicht zu schwierigen deutschen Textes in das Englische als schriftliche Klausurarbeit geliefert und in der mündlichen Prüfung dargethan hat, dass er mit richtiger, zu fester Gewöhnung gebrachter Aussprache eine sichere Kenntnis der grammatischen Regeln und des für den Unterricht unentbehrlichen Wortschatzes, auch der wichtigeren feststehenden Thatsachen von Synonymik verbindet. Von dem Entwicklungsgange der neueren englischen Litteratur muss er eine Übersicht gewonnen und einige Werke hervorragender Schriftsteller, soweit sie im Bereiche der Schullektüre liegen, mit eingehendem Verständnisse gelesen haben. Mit den wesentlichen Regeln des neuenglischen Versbaues und Reims muss der Kandidat bekannt sein, auch im mündlichen Gebrauch der Sprache einige Fertigkeit erworben haben." In anderen deutschen Staaten, in Frankreich und in Skandinavien wird ähnliches gefordert. Und das sollte vor der Hand auch hier genügen. Einen wichtigen Grundsatz aber lässt der Ausschuss ganz ausser Acht, und das ist der, dass das Lehren eine Kunst ist, die der Lehrer des fremdsprachlichen Unterrichts sich angeeignet haben muss, um mit Erfolg wirken zu können.

Der zweite Teil des Berichtes wird in der nächsten Nummer etwas ausführlicher besprochen werden.

Einige Prinzipien des Sprachunterrichts.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von **Professor Starr W. Cutting**, *Chicago, Ill.*

Folgende Bemerkungen mögen dazu dienen, verschiedene Grundwahrheiten zu betonen, die sich aus einer aufmerksamen Betrachtung der Aufgabe des Sprachlehrers ergeben. Teils beruhen diese Wahrheiten auf dem Wesen des Sprachstoffs, teils auch auf der Beschaffenheit des Menschengeistes. Ihre Wichtigkeit liegt auf der Hand, wenn man bedenkt, dass der Grad ihrer Beachtung den Erfolg des Lehrenden und Lernenden bestimmt.

Solche allgemeinen Wahrheiten oder Prinzipien darf man nicht etwa mit Methoden verwechseln. Methoden können keine solche allgemeine Gültigkeit beanspruchen wie Prinzipien. Eine Methode ist bloss die Art und Weise, wie der Einzelmensch oder die Gesellschaft bei der Arbeit verfährt. Sie sollte sich auf bestimmte, bewährte Prinzipien gründen, was aber leider nicht immer der Fall ist. Es giebt also passende und unpassende Methoden, je nach ihrem Verhältnis zu den einschlägigen Grundwahrheiten. Es haftet aber jeder Methode etwas zu Örtliches und Persönliches an, als dass sie sich wie bares Geld von einem Menschen an einen anderen abtreten liesse. Naturanlage, Bildung, Erfahrung und Gesichtspunkt des Sprachlehrers tragen viel dazu bei, seine Verfahrungsweise zu gestalten. Methodologische Diskussionen können natürlich nicht alle diese Momente gehörig berücksichtigen und bleiben also verhältnismässig fruchtlos. Die Fähigkeit des Lehrers, sich durch lange Erfahrung bewährten Unterrichtsprinzipien anzupassen, muss seine Lehrmethode bestimmen. Aprioristische Beweisführung führt hier nicht zum Ziel. Denn die nötige Anpassungsfähigkeit ist grossenteils die Frucht eigener Erfahrung. Um diesem empirischen Irrlicht gar nicht nachzujagen, weisen wir auf einige Wahrheiten hin, die auf der Natur der Sprache selbst basieren.

1. Die menschliche Sprache besteht in erster Linie aus einer Aufeinanderfolge von Lautzeichen, die sich in verschiedener Weise zu einander verhalten und einer ähnlichen Reihe von Begriffen und Gedanken genau entsprechen. Die geschriebene oder gedruckte Seite ersetzt nun diese für das Ohr bestimmten Primärsymbole durch eine Reihe sichtbarer Zeichen, die dem Leser die betreffenden Lautwerte ins Gedächtnis zurückrufen sollen. Dieser doppelte Zeichenmechanismus erschwert das richtige Verständnis des ausgedrückten Gedankengangs, denn nur, wenn

einem das Steigen und Sinken der Sprachmelodie ans Ohr schlägt, indem die Augen über die Schriftzeichen hinhuschen, verkehrt man mit seinem Verfasser von Angesicht zu Angesicht und weiss ihn ordentlich zu interpretieren.

Das instinktartige Gefühl dafür, dass hinter jedem Schriftzeichen ein Lautsymbol steckt, bewirkt, dass wir stets versuchen, alle Vokabeln auszusprechen, deren sichtbare Zeichen uns unter die Augen kommen, falls uns die betreffenden Buchstaben nicht ganz fremd sind. Wer sich des Studiums einer fremden Sprache befleissigt, steht also unter dem Druck langjähriger Gewohnheit, die Aussprache jedes neuen Wortes zu versuchen. Eine gleich anfangs erworbene fehlerhafte Aussprache bleibt aber gewöhnlich lange festsitzen und überlebt oft alle spätern Versuche, sie zu verbessern. Aus den Lauten, die wir den Schriftsymbolen einer Sprache gewohnheitsmässig beilegen, und nicht etwa aus den mehr oder weniger verblassten Erinnerungen an die Aussprache unserer Lehrer besteht für uns die Musik oder die Dissonanz der betreffenden Sprache. Die Antwort des gesunden Menschenverstandes auf die Frage, ob der Lernende von allem Anfang an und fortwährend auf den genauen Lautwert der fremden Zeichen aufmerksam gemacht werden sollte, muss also entschieden bejahend lauten. Und dennoch behauptet man oft mit einer Miene, als hätte man eine neue Wahrheit entdeckt, der moderne Mensch sei von dem Gebrauch des Sehvermögens in hohem Grade abhängig. Das Auge verrichte heutzutage vielerlei, was sonst immer dem Ohre obgelegen habe; diese Tendenz sei im Zunehmen begriffen, und Sprachlehrer sollten sich diesen Umstand zur Richtschnur dienen lassen. Da wir uns schon überwiegend auf die Augen, als Bildungswerkzeuge, verliessen, solle man noch einen Schritt weiter gehen und seine Schüler dazu anleiten, sich fremde Sprachen fast ausschliesslich durch die Augen anzueignen. Wäre so etwas hier am Platze, könnten wir mehrere neulich in Amerika erschienene pädagogische Schriften erwähnen, welche diese Ansicht vertreten. Wie soll aber ein auf diese Weise unterrichteter Schüler imstande sein, die musikalischen Schönheiten lyrischer, epischer und dramatischer Poesie, oder sogar rhythmisch geschriebener Prosa, richtig zu würdigen und zu geniessen?

Fast alle Lehrer, die bei ihrem Unterricht Ohr und Zunge so gut wie gar nicht berücksichtigen, und mit dem Buchstaben Götzendienst treiben, verlassen sich vornehmlich auf Übersetzungsübungen als Unterrichtsmittel. Es sind dies auch meistens Übersetzungen aus der fremden Sprache in die einheimische. Falls der Lehrer also dabei auf die idiomatische Reinheit der Muttersprache hält, gewinnt der Lernende eine vorzügliche Schulung in gerade der Sprache, die er schon von Kindesbeinen an gebraucht hat. Anstatt aber das Schriftzeichen und das Lautzeichen möglichst vollständig zu einem einzigen Symbol zusammenzu-

schweissen, macht ein solches Verfahren die Aufgabe des Schülers noch verwickelter, denn es fügt den schon betonten zwei Symbolen noch ein drittes hinzu.

2. Nicht etwa in der Vokabel, sondern in dem Satze steckt der eigentümliche Geist einer beliebigen Sprache. Hier zeigen sich die organischen Vorgänge und Tendenzen, die die Sprache zu der interessantesten und wichtigsten Äusserung des Menschengeistes stempeln. Für den Lernenden ist der Satz das eigentliche Beobachtungsfeld. Die Bedeutung einzelner Wörter und aller Flexionsendungen erschliesst sich ihm durch genaues Betrachten der Verwendung dieser Elemente im Satzgefüge. Sich Vokabeln einprägen, als bestände die Sprache aus deren arithmetischer Gesamtheit, heisst dagegen dem ironischen Ratschlag des Mephistopheles folgen:

„Wer will was Lebendiges erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist heraus zu treiben,
Dann hat er die Teile in seiner Hand,
Fehlt leider! nur das geistige Band."

Ein fertiges Paradigma, ein Präpositionsverzeichnis, eine trockene Anweisung über syntaktische Verhältnisse, die dem Lernenden noch nicht im gelesenen Texte begegnet sind, leisten dem Anfänger ungefähr ebenso wertvolle Dienste, wie chemische Reaktionsformeln ohne voraufgehende Experimente dem Anfänger auf diesem Gebiete. Im Satze aber sind die zu erlernenden Momente gleichsam die Verkörperung aufeinanderfolgender Zustände eines lebendigen Geistes. Angesichts solcher Erwägungen, welches ist nun die vernünftigere Verfahrungsweise, den Schüler dazu anzuleiten, auf eigne Hand Paradigmen aufzubauen, aus eigner Beobachtung präpositionellen Gebrauch zu folgern und mit eigenen Augen die Feinheiten der fremden Syntax zu entdecken, oder ihm gleich anfangs mit all diesen Klassifikationen auszurüsten und ihm später einmal eine Gelegenheit zu geben, sie an der Lektüre selbst auf deren Richtigkeit hin zu prüfen?

3. Der eigentümliche Hang des Volksgeistes enthüllt sich beiweitem nicht so deutlich in den stattlichern Formen der Litteratur als in den üblichen Wendungen des Alltagslebens. Hier tritt das spezifisch Nationale am unverkennbarsten zu Tage. In der Sprache des Familienkreises, des Marktes und des geselligen Vereins erblickt man das Volk, wie es leibt und lebt. In der grossen Gelehrtenrepublik bekommen die Bürger allmählich einen kosmopolitischen Schliff, und der Satz des gehobenen Stils verlässt den eigentlich nationalen Standpunkt.

Es bleibt ausserdem noch zu betonen, dass, wenn man von der ganzen Masse von Sprachidiomen all diejenigen in Abzug bringt, die als international zu bezeichnen wären, nur eine verhältnismässig kleine

Gruppe übrig bleibt, deren gründliche Aneignung uns den Schlüssel zur Lösung des ganzen Problems in die Hand giebt. Das Wort Sprachidiom bezeichnet hier den gewohnheitsmässigen Ausdruck des menschlichen Gedankens, sei dieser nun national oder international. Das internationale Sprachidiom braucht vom Schüler überhaupt nicht besonders berücksichtigt zu werden; denn abgesehen von der durchsichtigen Maske der fremden Vokabeln ist es ihm ja schon bekannt. Beschäftigt man sich durch induktives Lesen mit Sprachidiomen im engeren Sinne des Wortes hinlänglich, um sie sich wirklich anzueignen, so bekommt man mit in den Kauf ein richtiges Verständnis für all die neuen Wörter, die Einem dabei begegnen.

Es ist also durchaus nicht gleichgültig, ob der Schüler mit dem Satze der Umgangssprache oder mit dem des Weltverkehrs anfängt. Ebenso wichtig ist die Wahl eines Wörterbuchs, das auf Schritt und Tritt die idiomatische Beschaffenheit der Sprache berücksichtigt und die alphabetisch eingeordneten Stichwörter mit deutlichen, auf passenden Zitaten beruhenden Definitionen versieht. Es ist nämlich oft leider wahr, dass die besten Wörterbücher, die dem Publikum zu Gebote stehen, kaum gut genug für den Anfänger sind. Die meisten kurzgefassten Lexika und dem Schüler mundgerecht gemachten Spezialvokabularien erweisen sich als unzuverlässige Ratgeber. Sie verlängern die Periode sprachlicher Minderjährigkeit, indem sie den Lernenden dazu anleiten, sich nicht auf eigene Beurteilung, sondern auf de Behauptung irgend eines Herausgebers zu verlassen.

4. Was nun auf rechtmässige Weise das Interesse des Lernenden am Gegenstand seiner Betrachtung vermehrt, ist vom Standpunkt der Pädagogik aus gutzuheissen; was dieses Interesse vermindert, ist zu verwerfen. Die Beschaffenheit des Menschengeistes gewährt also eine weitere Begründung für die induktivische Behandlung der Elementargrammatik. Denn der Lehrer darf nicht die Liebe des Berufsphilologen zur Sprachwissenschaft bei seinen Schülern voraussetzen. Ihnen macht es weit mehr Vergnügen das Wachsen und Werden eines lebendigen Organismus zu studieren als die Knochen und Gelenke eines Totengerippes zu nennen und zu klassifizieren. Eine Sprache bleibt aber solange ein lebendiger Organismus, bis man sie zum Zweck einer pseudowissenschaftlichen Behandlung nach den Vorschriften der sogenannten systematischen Grammatik totschlägt. Was sollte man unter den Umständen thun?

5. Der Unterschied zwischen dem aktiven und passiven Gedächtnis ist für den Sprachlehrer von grosser Wichtigkeit. Der Inhalt des aktiven Gedächtnisses steht unter der leichten Kontrolle des Willens; der des passiven Gedächtnisses ist dem Willen fast gar nicht unterworfen. Die Bedeutung dieses Umstandes für die Aneignung einer fremden Sprache

leuchtet sofort ein, wenn man bedenkt, wie wichtig er für das Erlernen der Muttersprache ist. Etwa wie ein kleinerer zu einem grössern konzentrischen Kreise verhält sich der einheimische Sprachschatz, über den man mit Sicherheit als Ausdrucksmittel verfügt, zu einer viel umfangreicheren Masse von Vokabeln und Sprachidiomen, die man mit mehr oder weniger Schwierigkeit bloss von Ansehen kennt. Der erstgenannte Teil des Sprachschatzes ist bestimmt, scharf umrissen und leicht zu kontrollieren. Er wird vom aktiven Gedächtnis in Bereitschaft gehalten und ist das Mass der praktischen Beherrschung der Muttersprache. Der zweite Teil des erwähnten Sprachschatzes ist ein mehr oder weniger unbekanntes Gebiet, dessen Grenzen schwanken, und dessen Inhalt vom Assoziationsprinzip nur lose zusammengehalten wird. Es liegt im Bereich dessen, was ich das passive Gedächtnis genannt habe, und ist der eigentliche Tummelplatz unklaren Denkens und ungenauen Sprechens. Flüchtige Blicke, schiefe Ansichten und schlechthin Missverständnisse sind dessen Hauptprodukte. Dessen Beibehaltung oder gar Erweiterung kann doch kein vernünftiger Mensch als Aufgabe der Schule betrachten.

Was die Muttersprache also anbetrifft, wird man wohl allgemein zugeben, dass eine Hauptaufgabe des Lernenden darin besteht, den kleineren Wortschatz des aktiven Gedächtnisses solange zu erweitern, bis er möglichst genau mit dem grössern früher immer nebelhaften Inhalt des passiven Gedächtnisses zusammenfällt. Einige von unsern Kollegen würden wohl ihre Zustimmung ausschliesslich auf den grossen Nutzen stützen, den man aus einem geschickten, kräftigen mündlichen Gebrauch der Muttersprache zieht. Das Argument lässt sich aber auf alle und jede Sprache anwenden, weil die klarste, tiefste und richtigste Auffassung der Litteratur nur innerhalb des Bereichs des aktiven Gedächtnisses möglich ist.

Wie kann man aber beim Sprachunterricht dieses Geistesvermögen am vorteilhaftesten ausbilden? Viel Lesen bei nur wenig damit verknüpftem Nachdenken schafft bald eine ungeheure Erweiterung des passiven Gedächtnisses. Fleissiges Nachdenken über ein bescheidenes Mass von Lektüre beschränkt das passive Gedächtnis zu Gunsten des aktiven. Denn Nachdenken heisst Verbinden und Wiederverbinden in verschiedener Aufeinanderfolge all der Bestandteile des bisher betrachteten Sprachschatzes, bis einem endlich unter dem Einfluss der Selbstthätigkeit die betreffenden geistigen Vorgänge und deren Symbole gleichsam zur anderen Natur werden. Eindrücke, die sich dem bisherigen Inhalt des individuellen Bewusstseins nicht auf diese Weise einverleiben, mögen wohl auf unbestimmte Zeit hinaus haften bleiben; sie werden aber nie und nimmer zu organischen Bestandteilen besagten Bewusstseins! Kein blosses Lesen, und wäre es noch so umfangreich, vermöchte die Selbstthätigkeit zu ersetzen, die sich mit geschickt gestalteten Aufgaben und

Übungen verknüpft und mit den allmählich erscheinenden Elementen der Flexion und des Satzbaus gleichen Schritt hält.

Welchen Wink nun gewähren uns solche Erwägungen über das richtige Verhältnis zwischen der vorzunehmenden Lektüre und den darauf zu gründenden Aufgaben, Aufsätzen und Stilübungen?

6. Die Flexion, der Satzbau und der Stil einer beliebigen Sprache prägen sich uns gründlich ein, je nachdem wir sie oft und fleissig ins Auge fassen. Es ist eben grossenteils das Annehmen einer neuen Gewohnheit. Der Gedankengang, den entweder leicht zu verstehen oder gar auszudrücken wir uns beim Sprachstudium als Endzweck vornehmen, ergiebt sich uns erst dann, wo dessen Morphologie aus dem Bereich der Erkenntnis in den der Gewohnheit übergegangen ist. Erst auf dieser Stufe wird uns ein wahrer Genuss der Schönheiten der Litteratur möglich. Mit andern Worten, der Sprachgebrauch ist und bleibt für den Lernenden hauptsächlich eine Kunst und nicht, was man oft irrtümlich annimmt, eine Wissenschaft. Er muss also vom Schüler, um die besten Resultate zu erzielen, nicht nur verstanden, sondern auch angeeignet werden. Es bei dem ersten dieser zwei Stadien bewenden zu lassen, heisst die Aufgabe gänzlich missverstehen. Anfängern im Sprachstudium zu ein und derselben Zeit die Kunst des Sprachgebrauchs und die Wissenschaft der Sprachentwickelung beibringen wollen, macht schon im voraus den Misserfolg unvermeidlich. Die leicht zu durchschauenden Versuche sonst achtungswerter Menschen, ihre bescheidenen Verdienste als Lehrer der Sprachkunst dadurch aufzuputzen, dass sie ihnen ein streng philologisches Äussere verleihen, sind eine erbärmliche Mummerei, die wohl niemand anders täuscht als vielleicht sie selbst und gewiss auch ihre Schutzbefohlenen. Litteraturgeschichte, Sprachgeschichte, zahlreiche phonologische, morphologische, syntaktische und stilistische Probleme eignen sich vorzüglich zur wissenschaftlichen Behandlung seitens eines wohlausgerüsteten Forschers. Weit davon entfernt, die Wichtigkeit gerade solcher Aufgabe verkleinern zu wollen, betont sie in hohem Grade meine ganze Argumentierung. Den Anfänger aber zu so einem wissenschaftlichen Festmahl einladen, heisst die Höflichkeit des Storchs nachahmen, der dem Fuchs einmal die schönsten Speisen in langhalsigen Flaschen vorsetzte.

Solche Erwägungen legen die Schlussfolgerung nahe, dass sich der fremde Wortschatz viel besser durch intensive als durch extensive Behandlung desselben aneignen lässt. Denn nur durch wiederholte Berührung mit den Eigenheiten einer Sprache erlangt man die nötige Vertrautheit mit denselben. Zu diesem Zwecke braucht man doch nicht bei einer glücklichen Wahl des Lesestoffs erst viel tausend Seiten zu lesen. Solche Betrachtungen legen den Trugschluss bloss, der viele von unsern sogenannten *Rapid Reading Courses* vorschreibt. Diese Gefahr ist aber

doch vielleicht nicht grösser als die, welche eine so beschränkte Auswahl an Lesestoff mit sich bringt, dass der Lernende wie auf einem Schaukelpferd steigt und fällt, ohne vom Fleck zu rücken.

7. Sorgt der Lehrer bei den Übersetzungsversuchen seiner Schüler für die Reinhaltung der Muttersprache, so muss man seine Aufmerksamkeit hauptsächlich auf diese konzentrieren. So muss man z. B. um ins Englische übersetzen zu können, nicht nur das zu Uebersetzende begreifen, sondern vornehmlich eine solche Auswahl an englischen idiomatischen Äquivalenten treffen, dass man dem Geist der englischen Sprache keine Gewalt anthut. Solche streng beaufsichtigten Übersetzungsübungen liefern eine vorzügliche Schulung im Gebrauch der englischen Sprache. Je eifriger das Umschauhalten über die Ausdrucksmittel der einheimischen Sprache desto besser wird die Disziplin. Da aber die geistige Energie eines jeden Menschen ihre unübersteiglichen Grenzen hat, so schrumpft der Bruchteil davon, den man auf das Prüfen der Elemente der fremden Sprache richten kann, in dem Masse zusammen, wie die Übersetzung besser wird. Hält der Lehrer aber nicht so streng auf idiomatische Reinheit und giebt er sich mit Übertragungen zufrieden, die verworrene fremde Spracheigenheiten mit englischen Vokabeln überkleistern, so überwiegt die dadurch erzeugte Abgestumpftheit des Schülers gegen das Vorhandensein von Sprachidiomen überhaupt allen und jeden Vorteil inbezug auf Zeitersparnis oder gesteigerte Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Gelesenen. Wenn also auch Übersetzungen in die Muttersprache gleich anfangs notwendig erscheinen mögen, um des Schülers Verständnis für das Gelesene zu prüfen, sollte man sie nicht auch dann schon mit grosser Vorsicht anwenden und sie möglichst bald durch Umschreibungen der Bedeutung in der fremden Sprache und durch zahlreiche Fragen und Antworten über Form und Inhalt ersetzen?

Falls eine fremde Sprache verdient, dass man sie um ihrer selbst willen studiert, und nicht etwa hauptsächlich als Mittel zum besseren Verständnis der Muttersprache, so sollte die Richtung aller Übersetzungsübungen die aus der einheimischen in die fremde sein. Dabei ist man schon mt dem Gedankeninhalt vertraut und man erlangt beim Prüfen, Erwägen und Wählen der fremden Elemente, um diesen Inhalt richtig wiederzugeben, eine vertiefte Einsicht in den Gegenstand seines Interesses. Und dennoch legt uns die idiomatische Beschaffenheit der Muttersprache einen solchen Zwang auf, dass wir nie durch blosses Übersetzen daraus in die zu erlernende Sprache wirkliche Meisterschaft über diese erlangen. Dazu sind freie Aufsätze und Stilübungen unentbehrlich. Als Vorbereitung auf und nicht als Ersatz für diese sollten alle Schulübersetzungen betrachtet werden.

Zum Schluss wiederhole ich kurz das Wesentliche dieser Betrachtungen:

a) Die menschliche Sprache richtet sich in erster Linie an das Ohr. Nur wer beim Anblick der Schriftzüge die Stimme des Dichters hört, verkehrt mit diesem von Angesicht zu Angesicht. Nichtbeachtung dieser Wahrheit verursacht eine fehlerhafte Aussprache, die man nicht so leicht wieder los wird, und ein gänzliches Unvermögen, die musikalischen Schönheiten der Litteratur richtig zu schätzen.

b) Im Satze lebt die Sprache erst recht; in dem Einzelwort ist sie schon dem Scheintod verfallen. Soll der Anfänger also seine Aufmerksamkeit auf den Satz oder auf die geordneten Vokabeln des fertigen Paradigmas richten?

c) Nicht etwa in der Dichtersprache sondern in der Umgangssprache des Familienkreises, des Marktes und der Gesellschaft enthüllt sich uns der eigenartige Hang der nationalen Denkweise. Aber gerade dieser Hang, der verhältnismässig nur einen geringen Teil des Gesamtwortschatzes beherrscht, erweist sich als der für den Lernenden wichtigste und schwierigste Zug der betreffenden Sprache. Was sollte nun infolgedessen der Brennpunkt des Interesses sein, was die Lektüre des Anfängers anbetrifft? Wie verhalten sich solche Betrachtungen zur Definition eines guten Wörterbuchs?

d) Der Sprachschüler interessiert sich weit mehr für den lebendigen Sprachgebrauch als für die *disjecta membra* der systematischen Grammatik. Angesichts dieser Thatsache, soll man dem Lernenden diese sofort in die Hand geben, mit der Bitte, sie gelegentlich einmal an seiner spätern Lektüre zu prüfen, oder soll man ihn dazu ermuntern, seine Paradigmen und Regeln unter Anleitung des Lehrers selbst zu entdecken und zu formulieren?

e) Im Gegensatz zum passiven Gedächtnis lässt sich das aktive nur dadurch ausbilden, dass man die empfangenen Eindrücke in immer neue Kombinationen bringt — mit einem Wort, durch Wiedererzeugung. Welche Bedeutung hat diese Erwägung für das zu behauptende Verhältnis zwischen blosser Lektüre und schriftlichen Aufgaben, Aufsätzen und Stilübungen?

f) Nur oft wiederholte Eindrücke gehen uns förmlich in Fleisch und Blut über. Die blosse Erkenntnis muss zur Gewohnheit werden. Sollte man demnach die Anfangslektüre auf intensive Weise betreiben?

g) Der erfolgreiche Übersetzer berücksichtigt hauptsächlich die Sprache, in die er übersetzt. Welchen Wink enthält dieser Umstand für die eigentliche Funktion aller Übersetzungsübungen in der Ökonomie des Sprachstudiums?

Für die Schulpraxis.

I. Die alte Waschfrau.

(A. von Chamisso.)

Unterrichtsbeispiel für die Oberklasse.

(Aus der „Badischen Schulzeitung.")

Du siehst geschäftig bei dem Linnen
Die Alte dort im weissen Haar,
Die rüstigste der Wäscherinnen,
Im sechsundsiebenzigsten Jahr.
So hat sie stets etc.

I. Hinleitung.

Heute wollen wir etwas vom Leben und Charakter einer alten Waschfrau kennen lernen.

Ihr werdet denken: Was kann an einer alten Waschfrau Wichtiges sein? Warum? Weil Waschen ein gewöhnliches Geschäft ist und die Wäscherinnen dem niederen Stande angehören. Um so erfreulicher ist es, wenn eine solche Person ihren Posten so ausfüllt, dass Höhergestellte sich daran ein Muster nehmen können. Thatsächlich ist hier von einer solchen Waschfrau die Rede, sonst hätte sich gewiss kein Dichter herbeigelassen, sie zu verherrlichen, wie es in unserm Gedichte der Fall ist.

II. Darbietung.

1) Vorlesen,
2) Lesen durch die Schüler,
3) Katechese:

1. Abschnitt: enthaltend die 1. Strophe: Persönlichkeit der Waschfrau im allgemeinen:

Der erste Satz wird nochmals allein gelesen. In welcher Zeit steht dieser Satz? Welche Absicht hat der Dichter hierbei? Er will dadurch den Vorgang, den Gegenstand unserm geistigen Auge näher rücken. Nenne andere Beispiele — Stellen aus Gedichten, wo das auch geschieht! Die Rache. „Mit Arm, mit Fuss er rudert und ringt, etc."

Wen führt uns der Dichter gleich anfangs vor Augen? Eine alte Wäscherin, Was für eine Arbeiterin ist sie? Eine fleissige. Welches Wort sagt uns das? geschäftig-eifrig-emsig-rührig. Warum müssen wir das besonders in Anschlag bringen, besonders anerkennen? Weil sie schon sehr alt ist. Sie verrichtete aber nicht bloss heute ihr Tagewerk gewissenhaft, sondern alle Tage ihres bisherigen Lebens. Wie ist dies im Buche ausgedrückt? So hat sie stets etc. An welche Worte der Bibel erinnert uns der Ausdruck „saurer Schweiss."? Im Schweisse deines Angesichts sollst etc. Wie äussert sich das Gedicht weiter über ihre Lebensführung? Sie hat ihr Brot in Zucht und Ehr gegessen, sie hat ihren Lebensunterhalt auf rechtschaffene, ehrbare Weise erworben und einen züchtigen, sittsamen Sinn sich stets bewahrt. Der Beruf mit seinen Geschäften wird auch Wirkungskreis genannt. Gleichwie der auf einer Kreislinie sich fortbewegende Punkt immer wieder auf die Ausgangsstelle zurückkommt, so besteht auch jeder Beruf aus regelmässig wiederkehrenden Arbeiten, deren Erledigung den Wirkungskreis des einzelnen ausmacht. Wann wird dieser Kreis gut ausgefüllt? Wenn die Pflichten treu erfüllt werden.

Inhalt: Vor uns sehen wir eine 76jährige Waschfrau. Trotz ihres hohen Alters verrichtet sie ihr Tagewerk besser als jüngere Genossinnen. Getreu den Worten der Bibel hat sie stets ihr Brot im Schweisse des Angesichts gegessen. Ihren Lebensunterhalt hat sie sich durch ehrliche Arbeit erworben und die Früchte ihres Fleisses in Sittsamkeit genossen. Ihr Wirkungskreis ist zwar klein; aber sie füllt ihn voll und mit Würde aus, so dass wir ihr unsere Anerkennung nicht versagen können.

2. Abschnitt: 2.—5. Strophe umfassend: Die alte Wäscherin als Jungfrau, Frau und Witwe.

Lesen der 2., 3., 4. und 5. Str.

Was sagt der Dichter von ihren jungen Jahren? Sie hat geliebt, gehofft und sich vermählt. Wen hat sie geliebt? Was wird sie gehofft haben? An der Seite ihres Mannes glückliche Tage zu verleben. Was blieb ihr aber nicht erspart? Viele Sorgen. Nenne dieselben! Einen kranken Mann, Sorge um die Kinder und zuletzt der Tod ihres Gatten. Was hat sie aber darin nicht eingebüsst? Glaube und Hoffnung. Was für einen Glauben und eine Hoffnung? Dass nach diesen Unglückstagen auch wieder eine bessere Zeit für sie anbricht.

Welches war ihre schwerste Aufgabe nach ihres Mannes Tod? Die Erziehung der Kinder. Wie trat sie aber an diese Aufgabe heran? Mit frischem Mut. Was gehört zu den körperlichen Bedürfnissen der Kinder? Nahrung und Kleidung. Warum ist ihr die Sorge hierfür schwer geworden? Kein Vermögen, geringer Verdienst. Was hat sie aber dennoch fertig gebracht? Noch etwas zu ersparen. Was ist aber für Kinder wichtiger als ein Vermögen? Eine gute Erziehung—dass sie tugendhaft erzogen werden. Was sagt das Gedicht in dieser Beziehung von unserer Wäscherin? Sie zog sie auf in Zucht und Ehren. Welches war also der Kinder bestes Erbteil? Die Gewöhnung zu Ordnung und Fleiss Wie wird es ihnen im späteren Leben ergangen sein, wenn sie der Mutter nachlebten? Was empfingen sie beim Abschied? Den mütterlichen Segen. Wozu verliessen sie das Elternhaus? Um ihren Lebensunterhalt zu suchen. Was für eine Gemütsstimmung hätte sich der Mutter in anbetracht ihrer Verlassenheit leicht bemächtigen können? Eine trübe, traurige. Wie ertrug sie aber auch die Einsamkeit? Mit heiterm Sinn. Was für ein Gemüt war ihr somit eigen? Die beiden nächsten Strophen (4. u. 5.) lesen! Welche Tugend der alten Frau verzeichnet der Dichter in der 1. Zeile der 4. Strophe? Was fertigte sie sich an? Was verwendete sie darauf? Sorgfalt. Aus welchen Worten geht das hervor? in der letzten Zeile ist gesagt, dass das Hemd tadellos gefertigt gewesen sei.

Was hat der Gedanke an den Tod für die meisten Menschen? Etwas Beängstigendes. Wie sieht aber unsere Waschfrau demselben entgegen? Wer kann dem Tod ohne Bangen entgegensehen? Wer recht gelebt hat.

Was ist das Hemd für unsere alte Frau? Ein Mahner an den Tod. Was sagt das Gedicht von der Erfüllung ihrer Pflichten? Am Sonntag hört sie das Wort Gottes.

Inhalt. Wie jeder junge Mensch, so hat auch sie als Jungfrau gehofft, dereinst im späteren Leben glückliche Tage zu verleben. Aber von ungetrübtem Glück ist ihr wenig zuteil geworden. Nachdem sie Mutter dreier Kinder war, erkrankte ihr Gatte und starb. Während der Krankheit desselben und später als Witwe that sie redlich ihre Pflicht. Dem Kranken war sie eine gute hingebende Pflegerin und den vaterlosen Kindern eine tüchtige, treubesorgte Mutter. Ihren Trost und ihre Hoffnung in diesen Leidenstagen findet sie bei Gott, der sie auch nicht verlässt, sondern stärkt, auf dass sie ihre Kinder zu fleissigen, rechtgesinnten Menschen heranzuziehen vermag. Wohl kann sie denselben keine Güter und kein klingendes Vermögen hinterlassen; aber deswegen sind sie doch nicht arm, sondern besitzen einen geraden Sinn und guten Willen, was mindestens ebenso viel wert ist als vergängliche Güter.

Nachdem sie herangewachsen sind, gehen sie hinaus in die Welt, um ihren Lebensunterhalt selbst zu erwerben, der Mutter Segen begleitet sie. Über die Einsamkeit, in der sie sich jetzt befindet, hilft ihr ein frohes, heiteres Gemüt hinüber. Ihren religiösen Pflichten ist sie gewissenhaft nachgekommen; deshalb sieht sie auch ihrem Sterbestündlein nicht mit bangem, sondern frohem Herzen entgegen. Als äusseres Zeichen, dass sie auf den Tod gerüstet ist, verfertigt sie selbst mit Sorgfalt ein Sterbehemd, das sie in Ehren hält und an sicherm Orte aufbewahrt, bis es seinen letzten Zweck erfüllt.

3. Abschnitt: Letzte Strophe enthaltend: Wunsch des Dichters, diesem Weibe gleich, seine Lebensaufgabe zu erfüllen und mit heiterm Sinn dem Tod entgegensehen zu können.

Lesen der Strophe 6:

Was für einen Abend meint der Dichter in der 1. Zeile? Den Lebensabend. Was wünscht er sich für denselben? Mit ebensolcher Befriedigung aufs verflossene Leben zurückblicken zu können.

(Hinweis auf die grammatische Härte: „In meinen Grenzen und Bereich", nicht — um den Dichter zu kritisieren, sondern um das Sprachgefühl, welches daran Anstoss nimmt und nehmen muss, zu beruhigen.) Erklärung von: „Am Kelch des Lebens mich zu laben." Gleichwie aus einem Kelche angenehme und herbe bittere Getränke genossen werden, so ist auch jedes Menschenleben eine Reihe von heitern und trüben Lebenserfahrungen, die aber die Waschfrau durchweg mit heiterem Gemüte durchlebt hat; und das ist's, was der Dichter sich wünscht.

Was meint der Dichter mit der „Lust am Sterbehemd"? Das ruhige, gute Gewissen, die gefasste Gemütsstimmung, mit welcher die Waschfrau ihrem Ende entgegensieht.

Inhalt: In der letzten Strophe wünscht sich der Dichter, mit ebensolcher Seelenruhe wie die Waschfrau aufs zurückgelegte Leben und ohne Bangigkeit dem Tode entgegensehen zu können. Ausserdem scheint ihm die heitere Gemütsart, mit welcher sie Freud und Leid durchkostete, begehrenswert.

III. Vertiefung.

Charakter der alten Waschfrau.

1. Ihre Person.

Wie alt ist die Waschfrau? Was ist sie also inbezug aufs Alter? Eine Greisin. Woran sieht man ihr Alter? Sie trägt weisse Haare. Wie sind solche alte Leute gewöhnlich? Schwach — gebrechlich. Was aber sagt der Dichter ausdrücklich? Dass sie die rüstigste aller Wäscherinnen sei.

Zusammenfassung. Unsere Waschfrau ist eine Greisin von 76 Jahren. Trotz dieses hohen Alters ist sie noch die rüstigste am Zuber und übertrifft mit ihren Leistungen viele, welche jünger sind als sie. Ihr Haupt ist mit dem Schnee des Alters geziert. Als Bild ehrwürdigen Alters steht sie vor uns.

2. Geistes- und Herzenseigenschaften.

Was für einen Lebenswandel hat sie geführt? Einen ehrbaren. Wozu hat sie die Zeit verwendet? Zu treuer Arbeit. Wovor ist sie deshalb bewahrt geblieben? Was weisst du anzugeben über ihr Familienleben? Dasselbe ist wohlgeordnet, mustergiltig. Was für eine Gattin war sie? Eine aufrichtig liebende. Wie bewies sie das? Sie pflegte ihren kranken Mann. Wie erzog sie ihre Kinder? Worin besteht deren Vermögen?

Wie sieht sie der Todesstunde entgegen? Mit gefasstem Gemüt, ohne Bangen. Woher kommt das? Weil sie sich keiner Schuld bewusst ist. Wer beneidet sie darum? Der Dichter.

Zusammenfassung: Stets hat sie sich ehrbar geführt. Ihren Genossinnen ist sie ein Vorbild in Fleiss und Geschick. Ihrem Manne hat

sie die Liebe bewahrt in guten und bösen Tagen. Als Witwe zeigt sie sich **mannhaft** in Erfüllung der Mutter- und Haushaltungspflichten.

Ihren Kindern kann sie zwar kein Barvermögen mitgeben; aber sie sind zu Fleiss und guter Sitte erzogen, so dass sie glücklicher werden können als solche, welche viel erben.

Ein kindlich-heiteres Gemüt, das sie auch in den schwersten Sorgen nicht verlässt, führt sie durch Freud und Leid hindurch zu einem hohen, wahrhaft guten Alter. Gleich einem, der sein Tagewerk gut vollbracht und in Freude die Ruhe des Abends geniesst, schaut auch sie auf ein tugendhaftes Leben mit Befriedigung zurück und erwartet ihr Sterbesstündlein ohne Bangen und Zagen, was sie dadurch äusserlich kundgiebt, dass sie ihr Sterbehemd selbst verfertigt.

IV. Verknüpfung.

1. Reale Verknüpfung. Dieses Gedicht führt uns nicht etwa ein Gebilde dichterischer Phantasie, sondern des Dichters wirkliche Waschfrau vor Augen, und es wird euch deshalb interessieren, wie es derselben später ergangen ist.

Fünf Jahre nach Veröffentlichung dieses Gedichtes — 1838 — verfasste A. v. Chamisso ein neues Gedicht über sie.

Die Waschfrau war infolge ihres Alters arbeitsunfähig geworden und in grosse Not geraten. Da bat der Dichter milde Herzen um eine Unterstützung für die Greisin. Das Gedicht lautet:

Es hat euch anzuhören wohlbehagt,
Was ich von meiner Waschfrau euch gesagt;
Ihr habt's für eine Fabel wohl gehalten?
Fürwahr, mir selbst erscheint sie fabelhaft;
Der Tod hat längst sie alle weggerafft,
Die jung zugleich gewesen mit der Alten.

Dies werdende Geschlecht, es kennt sie nicht,
Und geht an ihr vorüber ohne Pflicht
Und ohne Lust, sich ihrer zu erbarmen.
Sie steht allein. Der Arbeit zu gewohnt,
Hat sie, so lang es ging, sich nicht geschont,
Jetzt aber, wehe der vergessnen Armen!

Jetzt drückt darnieder sie der Jahre Last,
Noch emsig thätig, doch entkräftet fast,
Gesteht sie's ein: „So kann's nicht länger währen,
Mag's werden, wie's der liebe Gott bestimmt;
Wenn er nicht gnädig bald mich zu sich nimmt, —
Nicht schafft's die Hand mehr, — muss er mich ernähren."

So lang sie rüstig noch beim Waschtrog stand,
War für den Dürftigen offen ihre Hand;
Da mochte sie nicht rechnen und nicht sparen.
Sie dachte bloss: „Ich weiss, wie Hunger thut." —
Vor eure Füsse leg ich meinen Hut,
Sie selber ist im Betteln unerfahren.

Ihr Frauen und Herren, Gott lohn's euch zumal,
Er geb euch dieses Weibes Jahreszahl

Und spät dereinst ein gleiches Sterbekissen!
Dann wohl vor allem, was man Güter heisst,
Sind's diese beiden, die man billig preist:
Ein hohes Alter und ein gut Gewissen.

Der Erfolg der Bitte war ein gesegneter, denn 150 Thaler kamen für die alte brave Waschfrau zusammen.

2. Technische Verknüpfung:

Wenn wir den Stand der Waschfrau gegenüber ihren Charaktereigenschaften ins Auge fassen, so finden wir auch heraus, was der Dichter mit dem ersten Gedichte sagen bezw. zeigen wollte. Was nämlich? Dass auch eine Waschfrau achtenswert sein kann.

An welchen andern auch früher eingeprägten Satz werden wir erinnert? Auch unter einem unscheinbaren Kleide ist oft ein edles Herz verborgen!

Nenne Sprichwörter, welche ähnliche Lebensregeln enthalten! Thue das Rechte in deinen Sachen, das andere wird sich schon selber machen. Goethe.

Fruchtbar wird der kleinste Kreis,
Wenn man ihn wohl zu pflegen weiss.
Goethe.

Grösse und Güte! O wären sie immer vereint! Immer die Grösse auch gut; immer die Güte auch gross! Schiller.

Ich thue das Meine,
Thu jeder das Seine;
So wird im Vereine
Zum Grossen das Kleine.

V. Anwendung.

Wie könnt ihr diese Lehre anwenden? Wie später? Wie zu Hause? In der Schule? Bei fremden Leuten? Worin wird dein Pflichtenkreis bestehen, wenn du aus der Schule entlassen bist? Wie kannst du denselben ausfüllen?

VI. Formales.

1. Das Wichtigste über den Dichter:

Adalbert v. Chamisso (1781—1836) entstammte einer alt-französischen Adelsfamilie, musste aber infolge der französischen Revolution mit seinen Eltern fliehen, ward preussischer Offizier in Berlin, machte 1815—18 eine Reise um die Welt und übernahm später die Leitung der Botanischen Gärten in Berlin.

2. Schriftliche Inhaltsangabe.
3. Charakterzeichnung als Aufsatz.
4. Memorieren und guter Vortrag.

II. Lesen und Sprechen im Chor.

Hierüber bringt die „Pädagogische Zeitung" eine gründliche Abhandlung von H. Heine. Wie Emil Palleske, so schreibt der Verfasser dem Chorsprechen einen ausserordentlichen Einfluss auf das Sprechen zu, indem er ausführt:

Durch die grössere Klangmasse des Chores entsteht ein grösserer Umfang der Schallwellen, der den Sprecher zwingt, etwas länger auf den tonstarken Silben zu verweilen und die Wörter schärfer zu accentuieren. Die Konsonanten, die das eigentliche Gerüst der Sprache darstellen und von deren Bildung die Deutlichkeit der Aussprache wesentlich abhängt, kommen hierbei zu vollerer

und klarerer Ausprägung. Notwendig ist hierbei aber eine gute Disziplin, Umsicht und Aufsicht. Zu verwerfen ist jedoch das Aufsagen von Einmaleinsreihen, das Konjugieren und Deklinieren etc. im Chore — es ist unterrichtlich wertlos und dem guten Sprechen nachteilig. Denn da bei diesem Zusammensprechen nur das aufgegebene Pensum abgehört werden soll, wird dem Sprechen an sich natürlich die wenigste Sorgfalt gewidmet, das deshalb häufig in ein Schreien ausartet, dass die Wände zittern, oder in ein chaotisches Durcheinander, das natürlich mehr der Erheiterung dient als unterrichtlichen Zwecken. Im Gegensatz zu dem lauten Einzellesen muss das Chorlesen möglichst gemässigt im Tone und leise geschehen. Schon in Rücksicht auf die Nerven des Lehrers und der etwa benachbarten Klassen ist dies geboten; aber auch ästhetische und methodische Gründe erfordern es.

Was die letzteren anlangt, so genügt es nicht, dass der Lehrer vorspricht oder vorliest, er muss auch im Chore mitlesen. Seine Stimme muss gleichsam der Schrittmacher sein, der das Tempo bestimmt, die Betonung regelt, auf die Satzzeichen achtet u. s. w.; sie muss über dem Chore schweben und von jedem Einzelnen gehört werden können. Je besser das Lesen der Kinder wird, desto mehr tritt die Stimme des Lehrers zurück, bis sie ganz schweigt. Der Lehrer kann sich hierbei mancherlei Hilfen schaffen. Wie der Gesanglehrer den Singchor mit dem Taktstock leitet, so kann auch der Dirigent eines Sprechchores das Tempo und die Betonung durch Handbewegungen regeln; beim Lesen, wo die Kinder diese nicht sehen, markieren leichte Schläge mit Stock auf den Tisch oder Handklappen das Tempo. Man glaube ja nicht, dass der Lehrer auf diese Weise seine Stimme allzusehr anstrengen müsse; bei dem leisen Sprechen der Kinder dringt seine Stimme sehr leicht durch, und ausserdem wird es nur erforderlich sein, dass er einzelne Stellen mitliest. Er würde seine Kehle noch mehr anstrengen, wenn er den vielen schwachen Lesern der Klasse bei ihren ungenügenden Leistungen einzeln vorlesen müsste, ganz abgesehen davon, dass der Erfolg der aufgewandten Mühe nicht entsprechen könnte.

Nicht minder beachtenswert sind die ästhetischen Gründe, die ein leises Sprechen im Chor erfordern. Es liegt ein eigener Zauber in dem gedämpften, ansichgehaltenen Chorsprechen; man merkt förmlich die gebändigte, elementare Gewalt des Redestromes, deren rohe Masse durch den eigenen Willen zurückgehalten wird. Wie in einem grossen Orchester kann die gebundene Tonfülle durch ein geringes Zuthun der Einzelnen in mächtigen Proportionen sich steigern, ohne dass die Schönheitslinie überschritten wird; eine ganze Skala der feinsten Nüancen kann durchlaufen werden; im Crescendo kann der Chor bis zum Sturmesbrausen anschwellen und bis zum leisesten Geflüster im Decrescendo herabsinken. Ein solches Chorsprechen muss für das Kind von packender Vorbildlichkeit und Anschaulichkeit sein. Sein Sprachgefühl wird auf diese Weise kräftiger angeregt, als wenn ein Einzelner vorliest; diese Beobachtung kann man jeden Tag machen; eine beim Einzellesen stets falsch betonte Stelle wird sogleich besser gelesen, wenn man sie einige Male hat im Chore lesen lassen.

Sprachliches.

In der deutschen Monatsschrift „Nord und Süd" behauptet ein „Optimist" in einem längeren Aufsatze, der von Fremdwörtern strotzt, u. a. folgendes: „Wenn somit der Durchschnittsmensch trachtet, seine Sprache durch erbarmungsloses Ausscheiden aller Fremdwörter zu purificiren (wonach übrigens der Durchschnitts- und kein vernünftiger Mensch trachtet), soll der bessere Mensch umgekehrt darauf einwirken, dass in dieser alle jene Ausdrücke, die in den alten Kultursprachen, den sogenannten klassischen Sprachen wurzeln, den grösstmöglichsten Eingang erlangen, und dass in irgend einem Kulturvolke entstandene neue Begriffe in deren ursprünglichem Ausdrucke unübersetzte Aufnahme finden." Demnach sollte der „bessere Mensch" Worte wie Altar, Kelch, Kreuz, Messe und Messner, Probst und Priester u. s. w. durch lateinische Worte ersetzen und die fortdauernde Bildsamkeit seiner Muttersprache einfach leugnen? Wir sind ganz entschieden für den Wahlspruch des Gründers des Allg. Deutsch. Sprachvereins:

„Kein Fremdwort für das, was deutsch *gut* ausgedrückt werden kann."

W. H. R.

„Gott! Gott! wenn dein Vater das wüsste! — Wie wild er schon war, als er nur hörte, dass der Prinz dich jüngst nicht ohne Missfallen gesehen." Lessing, Emilia Galotti, II., 6.

Zu dieser Stelle bemerkt Prof. Max Winkler in seiner trefflichen Schulausgabe der Emilia Galotti (D. C. Heath & Co.): *nicht ohne Missfallen* expresses the very opposite of what Claudia means to say. Her thought is clearly either *ohne Missfallen* or *nicht ohne Wohlgefallen*. The expression as it stands seems to be a slip of Lessing." Wir dürfen wohl annehmen, dass wir es hier wirklich mit einem Versehen zu thun haben, und dass Lessing den Ausdruck geändert haben würde, wenn er den Widerspruch gemerkt hätte. Dass aber *nicht ohne Missfallen* das gerade Gegenteil ist von *ohne Missfallen*, ist wohl nicht ganz richtig, so wenig als *nicht unangenehm* das Gegenteil von *unangenehm* (=angenehm) bedeutet. Interessant ist, was der kürzlich verstorbene Professor H. Steinthal über diese Stelle sagt (Zeitschrift für Völkerpsychologie XIX): „Es sind feine Schattierungen, welche die durch negierte Negation hergestellte Position bewirkt; Häufung der Negation aber ist übelklingend. So erfolgt eine unlogische Abkürzung durch Auslassung einer an sich notwendigen Negation. Die Mutter der Emilia will sagen, dass der Vater schon beim leisesten Wohlgefallen wild ward, ja sie meidet das Wort ‚Wohlgefallen' gänzlich und sagt dafür ‚ohne Missfallen'. Aber diese Negation des Missfallens lässt immer noch zu viel Wohlgefallen bestehen. Darum verstärkt die Mutter die Negation durch eine andere Negation. Denn es wäre wenig erreicht worden, wenn gesagt wäre: ‚nicht mit Missfallen'. Nun wäre freilich logisch, wenn ‚ohne' bleiben sollte, noch eine neue Negation nötig gewesen, welche aber den Ausdruck schleppend gemacht hätte. So bedeutet ‚nicht ohne Missfallen' so viel wie: schon mit dem allergeringsten Wohlgefallen."

A. W. S.

Berichte und Notizen.

I. Die N. E. A. in Los Angeles.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Paul Gerisch, Milwaukee, Wis.

IV.

Nachdem am Mittwoch, den 13. Juli, morgens, die allgemeine Versammlung durch Musik und Gebet, wie das bei der N. E. A. so üblich ist, eröffnet worden war, hielt zunächst der Staats-Schulsuperintendent von Wisconsin, L. W. Harvey, einen Vortrag über „Das Wesentliche beim Unterricht", der hiermit im Auszuge folgt:

„Die Gegenstände, die in den öffentlichen Schulen gelehrt werden, die Reihenfolge, in der sie gelehrt werden, und die Zeit, die darauf verwandt wird, werden in der Hauptsache nicht von denen, die das Lehren besorgen, sondern von den Schulvorständen bestimmt. Diese Einrichtung ist notwendig, um Einheitlichkeit in der Arbeit des Schülers zu erzielen; sie lässt dem Lehrer noch einen grossen Grad von Freiheit in der Befolgung des Unterrichtskursus. In unseren Schulen zur Heranbildung von Lehrern, in unseren Teachers' Institutes, Lehrerversammlungen und ähnlichen Zusammenkünften wird ungewöhnlich viel Zeit und Mühe auf Unterrichtsmethoden, Prüfungsmethoden und Drillmethoden verwandt, und zu wenig Zeit auf die Art und Weise, wie festzustellen ist, *was* in den Unterrichtsstunden gelehrt werden soll, welche Übungen erforderlich sind, um das Gelehrte zu befestigen, und welche Mittel angewandt werden müssen, um zu prüfen, ob die Klasse oder der Schüler die Lektion verstanden hat. Die Nichtbeachtung dieser drei Dinge zeitigt schlechtere Resultate, als die Nichtbefolgung irgend einer andern Notwendigkeit. Das Wie beim Unterricht hängt immer von dem Was des Gegenstandes, dem Was des Schülers und dem Was des Lehrers ab. Die folgenden Punkte sollen massgebend sein:

„Erstens muss sich der Lehrer im Geiste das Ziel zurechtgelegt haben, das in der nächsten Lektion verwirklicht werden soll.

„Zweitens muss der Lehrer die Dinge im Geiste haben, die bekannt werden oder gethan werden müssen, damit das Ziel erreicht wird.

„Drittens muss der Lehrer feststellen, welche von den unter No. 2 erwähnten Dingen der Schüler bereits kennt oder thun kann.

„Viertens muss er feststellen, welche von den unter No. 2 erwähnten Dingen der Schüler noch zu erlernen oder anzufertigen hat, und die Reihenfolge, in welcher sie gelernt oder verrichtet werden müssen.

„Hierauf erst darf sich der Lehrer die Frage vorlegen, *wie* diese Dinge gelehrt oder gelernt werden sollen, sonst spannt er den Wagen vor das Pferd."

Der nächste Vortrag wurde von Frau Helene Grenfell, der Staats-Superintendentin von Colorado, gehalten. Sie sprach viel, sagte aber wenig, denn sie hatte sich eine von jenen philosophischen Abhandlungen gewählt, die für Phrasenhäcksel unerschöpflich sind und wie eine Schnur ohne Ende nie ablaufen. „Quo vadimus" hiess des Vortrages hochgelehrter Titel. Ob sich die vielen einfachen Schoolma'ms am Ende der Rede wohl bewusst geworden waren, „wohin sie gehen"?

Hierauf folgte Herr Frank Rigler, Schulsuperintendent der Stadt Portland in Oregon, mit seinem Vortrage: „Der durchschnittliche Bildungsstand des Durchschnitts-Schülers".—Herr Rigler vertritt den Standpunkt, dass man den Studien-

plan nicht an dem Durchschnittsschüler, sondern an dem langsamen Schüler messen müsse. Das könne man ganz gut, wenn man dabei gewisse Einrichtungen träfe, durch welche auch der schnellere Schüler vorwärts gebracht werde, wie verschiedene Städte, in denen die neue Methode angewandt werde, bewiesen.

Von etwas mehr als gewöhnlichem Interesse war der Vortrag des Herrn Wm. S. Monroe aus Westfield, Mass., über „Die Ermüdung unter den Schulkindern." Herr Monroe stellte die Behauptung auf, dass nach dem Urteil fast aller Ärzte die heutige Schule Forderungen stelle, welche die geistige Fassungskraft des Kindes ganz unberücksichtigt liessen, und dass deshalb all die krankhaften Erscheinungen an Körper und Geist, hervorgerufen durch grosse Ermüdung, unmittelbar auf die Schule zurückzuführen seien. Zu den gewöhnlicheren Faktoren, die grosse Ermüdung hervorrufen, rechnet er:

1. Zu wenig Ruhepausen. Nichts schade dem Geistesleben des Kindes mehr, als der Versuch, die Schulpausen abzuschaffen. Kräpelin habe bei der Untersuchung vieler Schulkinder gefunden, dass, wenn die Arbeit durch häufigere, kurze Pausen unterbrochen wurde, man deutlich wahrnehmen konnte, wie die gestellten Aufgaben nach jeder Pause schneller als in der vorhergegangenen Lektion gelöst wurden. K. verlange deshalb, dass, wolle man die Leistungsfähigkeit der Kinder erhöhen, mehr Pausen einzuschieben seien, selbst wenn dadurch die einzelnen Sitzungen länger würden.

2. Die Turnübungen, welche die Pausen ersetzen sollen. Heute ziehe wohl niemand mehr den Wert der Turnübungen als Mittel der Körperbildung in Frage, aber Bettmans Forschungen zeigten deutlich, dass körperliche Übungen die Güte der geistigen Leistungen stets herabsetzten, und dass das sich entwickelnde Kind freies, ungezwungenes Spiel in der frischen Luft am meisten brauche.

3. Lange Unterrichtsperioden. In den höheren Klassen vermindere man die Perioden, mache sie jedoch um so länger. Bürgerstein habe bei den von ihm untersuchten Kindern gefunden, dass sie am wenigsten Arbeit verrichteten und die meisten Fehler machten gegen das Ende einer Lektion, und die von Zimmermann gemachten Untersuchungen bewiesen unumstösslich, dass durch sechs halbstündliche Lektionen im Rechnen wöchentlich mehr erreicht werde als durch vier ganze Stunden.

4. Eintönigkeit der Schularbeit. Ernste Gefahr erwachse aus dem Bemühen, allen Gegenständen gleiche Wichtigkeit beizumessen. Dabei verlören wir die Thatsache aus den Augen, dass alle Eintönigkeit im Denken und Fühlen eine Quelle der Ermüdung sei, und dass sie schädliche Folgen haben müsse, wenn sie zu lange andauere.

5. Schnelles Wachsen. Es sei wohl bekannt, dass sich bei dem amerikanischen Mädchen gewöhnlich mit dem elften Jahre ein beschleunigtes Wachstum bemerklich mache, bei dem amerikanischen Knaben etwa zwei Jahre später, aber trotzdem würden in den meisten Schulen gerade während dieser Zeit grössere Anforderungen an das Kind gestellt.

6. Das Nichtbeachten persönlicher Eigentümlichkeiten. Das moderne "child study" hebe die grossen individuellen Unterschiede unter den Schulkindern hervor und doch berücksichtige man in unseren mehrklassigen Schulen ganz und gar nicht die geistigen und körperlichen Verschiedenheiten, die so wichtig seien, wenn man die Kräfte des Kindes ausnutzen wolle. Aufgeregtheit, unruhiges Stehen und Sitzen, und endlich allerlei Nervenkrankheiten seien die unausbleibliche Folge.

7. Unregelmässiger Schlaf, und zu wenig Schlaf! Bei Tage seien die vasomotorischen Centren in ununterbrochener Thätigkeit, und deren Ermüdung stehe im Verhältnis zu den Reizen, denen sie ausgesetzt seien. Die Ernährungsvorgänge des Körpers erforderten bei Kindern von fünf bis sieben Jahren nicht

weniger als zwölf oder vierzehn Stunden Schlaf, und bei Kindern von sieben bis neun Jahren elf bis zwölf Stunden Schlaf.

Am Schlusse der Morgensitzung hiess die Versammlung den Vorschlag des Nominations-Komitees gut, Prof. O. J. Corson, den früheren Staat-Schulsuperintendenten von Ohio, zu seinem Präsidenten für das nächste Jahr zu machen. Der ausscheidende Präsident wird statutengemäss erster Vizepräsident. Als Schatzmeister wurde Carroll G. Pearse, Stadt-Schulsuperindentent von Omaha, Neb., gewählt.

Am Abend sprachen Howard J. Rogers von der Ver. Staaten-Kommission zur Pariser Weltausstellung über „Die Ver. Staaten auf der Pariser Weltausstellung" und Dr. Elmer E. Brown von der Universität von Kalifornien über „Die Kunst in der Erziehung".

Was Dr. Brown mit seinem Vortrage bezweckte, sei mit einigen seiner Worte hiermit angedeutet: „Man hängt jetzt eine gewisse Sorte hübscher Bilderchen in den Schulzimmern auf, die von der Zukunft des amerikanischen Geschmackes nicht viel versprechen. Wirkliche Meisterwerke der Kunst mangeln uns. Ein Meisterwerk hat bleibenden Wert; es ist ein Werk, welches beständig sich selbst übertrifft, während wir es studieren, und welches die Kraft in sich birgt, mit uns zu wachsen."

Am Donnerstag, den 13. Juli, tagten zwei allgemeine Versammlungen, die eine, wie bisher, in Hazards Pavillon, die andere im Simpson Tabernakel. An ersterem Orte sprach zunächst Bischof Montgomery über „Das religiöse Element bei der Bildung des Charakters." Ihm folgte G. W. A. Luckey von der Universität von Nebraska über „Die Entwicklung eines sittlichen Charakters". Herr Luckey sagte kaum etwas, was nicht in jedem guten Buche über Psychologie und Pädagogik steht.

Prof. Sydney T. Skidmore bemerkte in seinem Vortrage „Evolution und Ethik", dass die praktische Ethik sich in der Hauptsache damit befasse, wie das Schlechte aus der Welt zu schaffen sei. Ob man das Schlechte geradeaus bekämpfen, oder ob man es mit erziehlichen Mitteln beseitigen müsse, hänge von der Natur des Schlechten selbst ab. Sei es eine Erscheinung, die sich dem Guten entgegensetze, so müsse man seine Ausübung mit Gewalt verhindern und den Übelthäter einstecken und bestrafen; sei es aber nur der Gegensatz zwischen der Wirklichkeit und den Idealen der Vollkommenheit, oder sei es der Gegensatz zwischen niederen und höheren Charakteren, dann bedürfe es der entwickelnden Reize, um den Uebelthäter von der niederen zu der höheren sittlichen Stufe emporzuheben. Da Herr Skidmore in seinem Vortrage zeigen wollte, dass die Lehre von der Evolution auch in der Ethik von entschiedenem Einflusse sei, so betonte er am Schlusse ausdrücklich, dass auf der ganzen Welt der Lehrer der Träger dieser Evolution sei und die Sittengesetze „entwickeln" müsse.

In Simpsons Tabernakel waren unterdessen drei Vorträge gehalten worden, der erste davon von dem Präsidenten der Staatsuniversität von Mississippi, Robert B. Fulton, über „Wachsen des Vertrauens zwischen den Hochschulen und den Colleges". Wir greifen folgende Punkte heraus:

Mehr als hundert Colleges und Universitäten der Vereinigten Staaten haben während der letzten zehn Jahre ein förmliches Bündnis mit mehr als hundert Hochschulen abgeschlossen. Die Universität Michigan, die das Verdienst hat, zuerst einen Plan befolgt zu haben, der befriedigende Resultate ergiebt, hat jetzt 200 von ihr förmlich anerkannte Schulen auf der Liste. Die folgenden Universitäten hatten im letzten Jahre die beigegebene Zahl von Hochschulen beglaubigt: Wisconsin, 137; Indiana, 123; Nebraska, 71; Mississippi, 53; Tennessee, 5; Minnesota, 43; South Carolina College, 36; Alabama, 29; Colorado, 23; South Dakota, 22; West-Virginien, 13; Washington, 11; Missouri, 70; Illinois,

135; Kalifornien, 67; Kansas, 128; Iowa, 146. — Die staatlichen Universitäten sind in dieser Bewegung den andern höheren Lehranstalten vorangegangen, und die öffentlichen Hochschulen stellten zu den beglaubigten Schulen natürlich die grösste Zahl.

Staatsaufsicht kann viel dazu beitragen, um die Leistungen der Hochschulen auf einer angemessenen Höhe zu halten. Eine beträchtliche Anzahl von Schulsuperintendenten, welche die Aufgabe der Hochschule, soweit diese nicht darin liegt, die Schüler für die Universität vorzubereiten, überschätzen, will von einer Beaufsichtigung nichts wissen. Und doch ist ein gewisser Grad von Beaufsichtigung durchaus notwendig, wenn etwas erreicht werden soll. In den meisten Fällen übt die Universität das Aufsichtsrecht durch den Besuch ihrer Professoren aus. Letztere erfahren manches Wissenswerte, wenn sie während der Schulzeit die Gemeinden besuchen, und die Gemeinden wiederum lernen die erzieherischen Bestrebungen der höheren Lehranstalten anerkennen. Neuerdings sind von den Universitäten von Missouri, Nebraska, Illinois und Kansas besondere Hochschulinspektoren eingesetzt worden, und dieser Plan ist überall da versucht worden, wo die grosse Zahl von Hochschulen den persönlichen Besuch von Mitgliedern der Fakultät der Universität unmöglich macht. Aber diese Neuerung kann die vielen Vorteile nicht ersetzen, die aus dem persönlichen Verkehr zwischen den Professoren und den Hochschulbehörden erwachsen.

Unter den Hochschulen scheint allgemein angenommen zu werden, dass der Bestand einer Vorbereitungs-Abteilung an den Colleges eines der grössten Hindernisse ist für das Erblühen guter Hochschulen und für ein herzliches Einvernehmen zwischen Hochschule und College. Der statistische Bericht des Erziehungs-Kommissärs für 1896—97, der letzte, der zu haben ist, zeigt, dass in 256 Colleges und Universitäten, die berichtet haben, 34% der Füchse in den Colleges selbst vorbereitet wurden, dass 20% in Privatanstalten und 43% in den öffentlichen Hochschulen vorbereitet wurden. Weil 34% aller Neueingetretenen in den Vorbereitungs-Abteilungen der Colleges vorbereitet wurden, so folgt daraus noch nicht, dass jene Abteilungen notwendig sind oder dass die höheren Lehranstalten ihren Fortbestand brauchen. Die Reibung, die sie zwischen den Colleges und den Hochschulen erzeugen, drückt einen grossen Verlust erzieherischer Kraft aus.

Die Behörden der Universität Mississippi betrachteten viele Jahre lang den Bestand eines Präparanden-Departements als eine Notwendigkeit, und viele Jahre lang wurde die Abteilung trotz der von ihr verursachten Reibungen in dem Glauben aufrecht erhalten, dass sie zur Speisung der Universitätsklassen notwendig sei. Vor einigen Jahren nun schlug man einmal die Klassenlisten nach, und die überraschenden Entdeckungen führten sofort zur Abschaffung der Präparandenschule. Man fand, dass aus 182 Studenten der Präparanden-Abteilung nicht mehr als die Hälfte in die Universität eintraten, und dass aus den ganzen 182 schliesslich überhaupt nur vier durch die Universität gingen, und zwei dieser vier waren Söhne von Professoren an der Universität. An anderen Anstalten mag eine sorgfältige Prüfung ähnliche überraschende Ergebnisse zu Tage fördern.

Der schöngeistige Vortrag der Frau Josephine Hermans über den „Geist der Klassiker" lässt sich nicht im Auszuge wiedergeben, da man der Dame dadurch kaum Gerechtigkeit widerfahren lassen könnte.

Schulsuperintendent Frank J. Barnard aus Seattle sprach über eine neue Art, Schüler zu klassifizieren. In Seattle werden Abteilungen innerhalb einer Klasse gebildet. Die obere Abteilung arbeitet eine Zeit lang mit der unteren Abteilung der nächsthöheren Klasse und überholt letztere schliesslich, während die untere Abteilung stetig vorwärts geht, sodass die besseren in die obere Abteilung (derselben Klasse) eintreten können. Den Erfolg dieses Planes glaubt man in der

Thatsache vor Augen zu haben, dass jetzt zweimal so viel Schüler in der Hochschule zu Seattle eingeschrieben sind als im Jahre 1891. Der in Seattle verfolgte Plan ist auch in anderen amerikanischen Städten erprobt und wieder aufgegeben worden, da er den Nachteil gebracht hat, dass die Leistungen der Hochschulen herabgedrückt worden sind, denn viele Superintendenten betrachten es als „Ehrensache", recht viele Schüler in die Hochschule zu drängen, zum Schaden der armen Kinder natürlich.

Abends fand nur eine allgemeine Versammlung, und zwar in Hazards Pavillon statt. Dr. Nicholas M. Butler von der Columbia Universität sprach zuerst über "The Outlook in Education". Er sah, die Errungenschaften des alten Jahrhunderts überblickend, die kommende amerikanische Schule in rosigem Lichte. „Eine grosse Quelle der Verfeinerung und der Erleuchtung zweier Kontinente ist jene amerikanische Lehranstalt, welche hoch oben auf dem Berge jenseit der Hauptstadt des Sultans steht und ihr Licht auf die Grenze wirft, welche Europa und Asien trennt. Dr. Roberts amerikanische Universität in Konstantinopel, mit einem grossen Stab von Lehrern, ist vielleicht der am weitesten vorgeschobene Posten amerikanischer Civilisation. Ich führe das als Beispiel dessen an, was gethan worden ist, und was noch zu thun ist, um bürgerliche Ordnung, Fleiss und Bildung auszubreiten." Dr Butler vergass nicht, die Hindernisse zu erwähnen, die der Erzieher in diesem Lande zu überwinden hat. Er verdammte die Ämterjäger, die den Lehrer vom Politiker abhängig machen wollen. Er sagte, es gäbe Schulsuperintendenten, die wegen der Art und Weise, wie sie zu ihrem Amte kamen, resignieren sollten; und die Männer, denen die so leer gewordenen Posten angeboten würden, müssten ablehnen, bis die Politik aus dem Schulsystem vollständig entfernt sei. „Der Lehrer, in diesem Lande, braucht einen höheren Massstab der Gesittung," betonte Dr. Butler.

Der zweite Vortrag wurde von Louis F. Soldan aus St. Louis gehalten, der sich „Fortschritt der öffentlichen Erziehung" zum Thema gewählt hatte. Nach Dr. Soldan ist der Fortschritt der öffentlichen Erziehung, soweit äusserliches Wachstum in Betracht kommt, in den letzten fünfzig Jahren erstaunlich gewesen. Was das Land für Schulhäuser und Schuleigentum ausgegeben hat, ist enorm und nimmt jeden Augenblick zu. Derselbe Fortschritt ist auf dem Gebiete der höheren Erziehung bemerklich. Das Lehren ist ein Beruf geworden. Es ist nicht länger mehr eine Zwischenstation für junge Männer, die Prediger, Advokat oder Arzt werden wollen. Die Universitäten bieten jetzt Gelegenheit zum Studium der Erziehungswissenschaft. Auch in dem Verwaltungszweige der öffentlichen Schulen wird jetzt ein höherer Massstab angelegt. In St. Louis, Cincinnati, Cleveland und New York zum Beispiel ist beruflichen Händen eine Stimme in der Verwaltung der öffentlichen Schulen eingeräumt worden. Der innere Fortschritt hat mit dem äusseren gleichen Schritt gehalten. Die Volksschule hat zwei Strömungen in Betracht zu ziehen. Die eine Strömung verlangt die Berücksichtigung der Forderungen, die das praktische Leben und der Gang der Geschichte, welch letztere ein Volk zu neuen Geschicken fortzieht, an den Menschen stellt. Wir sind heute ein grösseres Handelsvolk als vor dreissig Jahren, und die Schule muss bei Feststellung des Lehrplans Rücksicht auf industrielle Bedingungen nehmen. Die fortschrittliche Bewegung der Volksschule hat leider auch oft dem bereits überbürdeten Lehrplan noch Unterrichtsgegenstände hinzugefügt. Fortschritt sollte nur in der Weise gemacht werden, dass man die Gegenstände, die aus guten Gründen in der Volkschule gelehrt werden, vertieft. Zum Schlusse meinte Herr Soldan: „Es kann in Wahrheit gesagt werden, dass der Fortschritt im Schulzimmer selbst und in den Unterrichtsmethoden die Schulen *amerikanischer* gemacht hat."

Am Freitag, den 14. Juli, fanden die letzten allgemeinen Versammlungen

unter dem Vorsitz des Vizepräsidenten James M. Greenwood statt. Aaron Gove aus Kansas City behauptete in seinem Vortrage „Die Schule verdrängt die Familie", dass der wachsende Paternalismus in diesem Lande die Schulen ergriffen habe. Vieles von der Erziehung der Kinder, das früher in der Familie geschah, sei jetzt den Schulen überwiesen worden. Die einstige strenge religiöse und wirksame Zucht der amerikanischen Familie sei im Verschwinden, und diese veränderten Bedingungen verlangten veränderte Beziehungen des Hauses zur Schule. Der Staat müsse, um sich selbst zu schützen, jene Pflichten übernehmen, die früher dem Hause anheim gefallen seien.

C. A. Bryan, der Präsident der Ackerbauschule zu Pullman, Wash., sprach über "The Economic Interpretation of History." Da des Menschen erste Sorge sei, sich zu nähren und zu kleiden, so sei das Studium von der Entwicklung des Ackerbaues, der Industrien, des Handels, etc. von grösserem Werte, als das Studium von Helden und Heldenverehrern, umsomehr, als jede grosse geschichtliche That der Menschheit eine wirtschaftliche Auslegung zulasse.

Bei der Schlussversammlung am Abend sprach David S. Jordan, der Präsident der Leland Stanford Universität, im Interesse der Universitäten, deren Zweck häufig verkannt werde. Die Universität sei eine Erweiterung des College; sie strebe den Anforderungen aller gerecht zu werden. Man vergleiche die Universität von heute noch manchmal mit den kränkelnden „höheren" Erziehungsanstalten des vorigen Jahrhunderts; aber der Student, der vor dreissig Jahren seinen Grad erlangt, würde heute mit denselben Kenntnissen kaum in die unterste Klasse zugelassen werden. Die grossen Universitäten seien sich ihrer öffentlichen Pflicht bewusst geworden, sie griffen jetzt bestimmend in alle öffenlichen Angelegenheiten ein.

Die üblichen Dankesbeschlüsse wurden angenommen. Präsident Lyte verabschiedete sich, und der neue Präsident Corson wurde der Versammlung vorgestellt. Nachdem die Nationalhymne „Amerika" aus fünftausend Kehlen erklungen war, gehörte die Tagung der N. E. A. in Los Angeles der Vergangenheit an. Die nächste Konvention wird im Juli 1900 in Charleston, S. C., abgehalten werden.

In dem nächsten und letzten Auszug aus den Verhandlungen der N. E. A. werden wir uns in der Hauptsache mit dem Bericht des "Committee on College Entrance Requirements" befassen, ein Bericht, der geeignet zu sein scheint, interessierte Kreise für die nächsten Jahre in Spannung zu halten.

II. Korrespondenzen.

Für die Pädagogischen Monatshefte.

Annapolis.

Die Notwendigkeit, die Wahlberechtigung von einer gewissen Schulbildung abhängig zu machen, scheint den Landonkeln in der gegenwärtig hier tagenden Legislatur des Staates Maryland gewaltig einzuleuchten. Statistiken, die aus den Wählerlisten der verschiedenen Counties des Staates zur Zeit zusammengestellt werden, weisen überraschende Thatsachen auf, die allseitig einen recht peinlichen Eindruck hervorrufen. Es stellt sich nämlich heraus, dass sich unter den Wählern in diesem kleinen Staate über fünfundzwanzigtausend Illiteraten befinden. Wie hoch mag sich dann die Gesamtzahl der letzteren belaufen, und wie mag es da in andern Staaten aussehen? Das lässt tief blicken.— C.

Baltimore.

Umgestaltung der Erziehungsbehörde. Mit dem ersten März ist der vor zwei Jahren von der Staatslegislatur erlassene neue Freibrief der Stadt Baltimore in Kraft getreten; dadurch hat die gesamte Stadtverwaltung, und somit auch die Erziehungsbehörde, eine Neuordnung erfahren. Bislang bestand der Schulrat aus zweiundzwanzig von den Stadtvätern ernannten Mitgliedern, eines aus jeder

Ward; jetzt ist derselbe aus neun Mitgliedern zusammengesetzt. Sie werden jetzt auf sechs Jahre ernannt, das gesamte städtische Schulwesen, die Anstellung aller Schul- und Verwaltungsbeamten ist in ihrer Hand, für ihre Dienste erhalten sie keine Vergütigung, alle zwei Jahre läuft die Amtszeit von dreien derselben aus. Der Superintendent und seine Assistenten ordnen und überwachen den Unterricht und prüfen die Lehramtskandidaten, dabei hat jede einzelne Schule einen oder mehrere Visitatoren, die in der Nähe der betreffenden Schule wohnen; dieselben haben alle drei Monate, oder öfter, einen Bericht über deren Zustand einzugeben. Der Bürgermeister hat folgende zu Mitgliedern des neuen Schulrats ernannt: Joseph Packard, jr., Advokat; Dr. Daniel C. Gilman, Präsident der Johns Hopkins Universität; Thomas S. Baer, Advokat; Alcaeus Hooper, Rentier; C. H. Evans, Druckereibesitzer; A. L. Cunningham, Redakteur; Dr. W. Rosenau, Rabbiner; J. A. Phillips, Grosskaufmann; Frau S. D. Schmucker, Gattin eines Richters. Der Präsident des Schulrats hat, wie die Präsidenten der andern städtischen Behörden einen Sitz im Stadtrat.

An den hiesigen Stadtschulen sind einundachtzig deutsche Lehrer und Lehrerinnen thätig. S.

Cincinnati.

Unsere gute Stadt bedarf wiederum sehr dringend einiger neuer Schulhäuser; wie aber, angesichts des erschöpften Schulfonds, die nötigen Gelder dafür beschafft werden sollen, das ist ein Problem, welches zu lösen dem Erziehungsrat für die nächste Zeit noch arges Kopfzerbrechen und hitzige Debatten verursachen dürfte. Einen gewissen medizinischen Herrn Schulrat gab die Problemlösung bereits eine willkommene Gelegenheit, seinem alten nativistischen Groll gegen den deutschen Unterricht in den öffentlichen Schulen mal wieder Luft zu machen. Es war derselbe Herr, der in seiner medizinischen Zeitschrift Lancet schon wiederholt hämische und der Wahrheit widersprechende Schmähartikel gegen genannten Unterrichtszweig brachte; derselbe Herr, der bei der letztjährigen Anstellung eines Schulsuperintendenten allen Ernstes sich selbst vorschlagen liess und auch für sich selbst stimmte, obgleich er für dieses Amt nicht die mindeste wissenschaftliche Befähigung aufzuweisen vermag. Bei der Wahl vereinigte er denn auch glücklich von 30 Stimmen drei ganze Stimmen auf seine „bescheidene" Persönlichkeit und fiel mithin glänzend durch. Als am 16. Februar der zuständige Ausschuss des Schulrats in einer Spezialsitzung über den zweckmässigsten Plan zur Beschaffung von Fonds für den Bau neuer Schulhäuser beratschlagte, da war für den streitbaren Doktor wieder eine günstige Gelegenheit gekommen, dem deutschen Unterricht den Garaus zu machen? — nein, sich wiederum zu blamieren. Nachdem nämlich die Majorität des betreffenden Komitees sich dafür entschieden hatte, die Staatslegislatur um die Verausgabung von Schulbonds zu ersuchen, da sprengte der medizinische Schulrat unaufgefordert—denn er ist gar kein Mitglied des Komitees—in die Arena, wie weiland der komische Ritter Don Quixote mit seiner Lanze gegen die Windmühle, protestierte gegen diesen Plan und befürwortete, dass der Schulrat durch die Abschaffung der sogenannten Spezialfächer, als da sind: Schreiben, Zeichnen, Singen und Turnen und, last but not least, der deutsche Unterricht, sparen solle. In anderen Städten habe man diese Fächer längst abgeschafft, und Cincinnati sollte nicht zurückstehen. Dadurch würden jährlich $150,000 gespart, und man könnte genügend neue Schulhäuser bauen, ohne Bonds auszugeben. In St. Louis und Cleveland werde in den öffentlichen Schulen auch nicht Deutsch gelehrt. Hier wurde der medizinisch-pädagogische Harlequin von den Herren Schwaab und Cormany in seinem Sturmlaufe ein bisschen aufgehalten, indem sie ihm zunächst erklärten, dass er inbezug auf Cleveland im Irrtum sei, ferner dass im höchsten Falle $14,000 durch die Entlassung der deutschen Oberlehrer erspart werden könnten, denn die übrigen Lehrer müssten infolge des Halbtagsystems in englisch-deutschen Schulen, doch beibehalten oder durch eine entsprechende Anzahl englischer Lehrer ersetzt werden. Als dann aber der blindwütige, mittelalterliche Ritter in seinem Sturmlaufe weitersprengte und behauptete, dass durch die Spezialfächer die Hälfte der Schüler in ihren Arbeiten zurückgehalten würde, da wurde er von dem Amerikaner Cormany in folgender meisterhaften Weise aus dem Sattel geworfen und jämmerlich in den Sand gestreckt:

„Unsere Stadt ist in den ganzen Ver. Staaten wegen ihres guten Schulsystems bekannt, und auf der Weltausstellung erzielten die Arbeiten unserer Schulkinder die meisten Preise. Es wurde damals allgemein zugestanden, dass die Spezialfächer der Grund dafür seien, weshalb unsere Schulen so Vortreffliches leisten. Man mag diese Fächer einen kleinen Luxus nennen, aber derselbe bezahlt sich gut und erzielt ausgezeichnete Resultate. Nichts entwickelt das Auffassungsvermögen und die Denkkraft besser als der Unterricht in Sprachen, besonders im

Deutschen. Die Spezialfächer haben unsere Schulen auf die Höhe gebracht, die sie jetzt haben."

Als nun ein anderes Komiteemitglied, Herr Fogel, noch erzählte, dass der in den Sand gestreckte Ritter ihm gegenüber wiederholt den Wunsch ausgesprochen habe, fliessend deutsch sprechen zu können, da wurde der Deutschenfresser wegen seiner Inconsequenz recht weidlich ausgelacht und wie ein begossener Pudel verliess er die Sitzung.—Nun, unseren deutschen Unterricht wird der pädagogische Doktor so bald nicht wieder attackieren, weder mit seinem Mundwerk noch mit seinem Lanzettchen; bei der bevorstehenden Frühjahrswahl aber, wobei diesmal auch der ganze Schulrat einbegriffen ist, wird man dafür Sorge tragen, dass solche rückständigen Nativisten keine Gelegenheit mehr bekommen werden, ohnmächtige Angriffe auf den deutschen Unterricht in unseren öffentlichen Schulen zu unternehmen..

Warum hat denn der sparwütige Doktor in obiger Ausschusssitzung nicht empfohlen, dass der Schulrat z. B. durch ein gesünderes und sparsameres Heizsystem in den neuen Schulhäusern jährlich etliche tausend Dollars spart, wenn doch einmal gespart werden muss?! Hier wäre Sparsamkeit sehr am Platze; wurden doch in den verschiedenen neueren Schulhäusern, die mit den allerneuesten und natürlich „besten" Heizsystemen „beglückt" sind, während der letzten kalten Witterung täglich vier bis sechs Tonnen Kohlen zur Heizung von 18 bis 22 Zimmern verbraucht —ohne genügende Resultate!

Die rigorose Zensur bei der letzten Lehrerprüfung ist dieses Mal, wie eigentlich beabsichtigt, noch nicht durchgeführt worden, weil die Kandidatinnen nicht frühzeitig genug von der neuen Regel, wonach wenigstens 80 Prozent in jedem Fach verlangt werden, benachrichtigt worden waren. Es wären sonst 50 von den 80 Prüflingen durchgeplumpst. Das nächste Mal soll aber die neue Regel unerbittlich in Kraft treten. So hält man riesig einfach den Andrang zum Lehrfach zurück.

Die zwölf so summarisch und wie Hausknechte an die Luft gesetzten Professoren unserer Cincinnatier Universität scheinen trotz Petitionen und Protesten von Bürgern und Studenten keine Aussicht zu haben, sich auch nur verteidigen zu dürfen oder die Gründe ihrer Entlassung zu hören, geschweige denn ihre Wiederanstellung durchzusetzen. Der diktatorische Präsident Ayers wird von dem gesamten Universitätsrat (mit einer einzigen Ausnahme) in seinem Vorgehen energisch unterstützt, ja er scheint offenbar letztes Jahr speziell für diesen „Job" von der hochwohllöblichen Körperschaft angestellt worden zu sein, wie es sich in ihrer letzten Sitzung. am 20. Februar, klar gezeigt hat. Und dabei hat es wohl vorläufig sein Bewenden. **E. K.**

Milwaukee.

In der letzten Versammlung des Vereins deutscher Lehrer an den öffentlichen Schulen hielt Herr H. Werbke, Mitglied des hiesigen Pabsttheaters, einen interessanten Vortrag über „Deutsche Bühnenaussprache, Ergebnisse zur ausgleichenden Regelung der richtigen Aussprache der Vokale und Konsonanten auf den deutschen Bühnen." Der Referent bemerkte in der Einleitung, dass diese Regeln zusammengestellt seien von einer Kommission, bestehend aus Vertretern des „Deutschen Bühnen-Vereins," und wissenschaftlichen Vertretern, d. h. Professoren von Universitäten. Als Vorsitzer fungierte Graf Hochberg, General-Intendant der königl. Hofbühne in Berlin. Über Zweck und Ziel dieser Regeln sprach sich Referent folgendermassen aus: Man denke nicht, dass hier ganz neue Ausspracheregeln dekretiert sind; durchaus nicht, es sind nur die bereits bestehenden Regeln gesichtet, geprüft, erweitert, und dann unter Zustimmung der ganzen Kommission als einzig gültige Form festgesetzt. Man brauchte in Deutschland für den Unterricht in den Schulen bestimmte Regeln für die Aussprache, so brauchten auch die Lehrer des Deutschen im Auslande Bestimmungen über die mustergültige Aussprache. Wer sollte diese Regeln geben? Die Schule konnte es nicht. Nur die Wissenschaft und die Kunst konnte es, also vor allen die Bühne war dazu berufen, diese Regeln zu geben, denn es ist eine Thatsache, dass die Bühnenaussprache, die Sprache der kunstmässigen Deklamation, mehr als jede andere Sprechweise, Anspruch darauf hat, als Norm angesehen zu werden. Diese Aussprache, erklärte der Referent, weiche nun nicht sehr von der Rechtschreibung ab, obgleich die Schreibung der Wörter nie und nimmer als Norm und Masstab für die richtige Aussprache gelten dürfe. Aber man solle sich auch hüten, das gute alte Wort, „schreibe wie du richtig sprichst" in das Gegenteil umzukehren. Vor allen Dingen dürfe man dem Dialekt keine Rechte einräumen. In Norddeutschland sei die spitze, lispelnde Aussprache des sp und st zu verwerfen, so wie in Süddeutschland die falsche Aussprache der Umlaute ö und ü. Nur mündlicher Unterricht und Übung könne hier helfen, Regisseure und Schauspieler,Lehrer

und Schüler müssen sich über diese Dinge verständigen. Es muss sich die Überzeugung Bahn brechen: „Weg mit dem Schriftbilde"! Die phonetische Forderung muss ihren Einfluss anstatt der Schrift geltend machen. Die richtige Aussprache müsse fleissig geübt werden, und das Ohr besonders durch gute Deklamationen von der Bühne herab. Der Referent ging dann noch etwas ins Einzelne und zeigte an einzelnen Wörtern die verschiedene Aussprache von Konsonanten im An- und Auslaut, als g, ng, d und t. Eine gute und richtige Aussprache des r vermisse man hier durchweg in Amerika, statt des Zungenlautes höre man den Gaumenlaut.

A. W.

Verein Deutscher Speziallehrer der Stadt New York.

Der Verein Deutscher Speziallehrer New Yorks hielt am Donnerstag, den 25. Januar, seine regelmässige monatliche Versammlung im City College ab. Dieselbe erfreute sich eines ausserordentlich guten Besuches. Höchst wahrscheinlich war dies indirekt dem grossartigen Erfolge des 10-jährigen Stiftungsfestes des Vereins zuzuschreiben, welches am Mittwoch, den 27. Dezember, im Terrace Garden unter zahlreicher Beteiligung der Mitglieder und deren Freunde stattgefunden hatte. Hauptsächlich war es aber doch das Interesse für den angekündigten Vortrag des Dr. Bernstein, welches den Anziehungspunkt bildete. Sein Thema war die praktische Anwendung der Grimm'schen Lautverschiebung. Redner stellte sich in der Behandlung desselben nahezu durchwegs auf den Standpunkt des Hochschullehrers, obwohl er auch hervorhob, dass recht hübsche Resultate in den höheren Klassen der Volksschulen erzielt werden können. Unter anderem betonte er in seinem Vortrage die Interesselosigkeit, die viele Schüler dem deutschen Unterricht entgegenbringen. Dazu tragen nun hauptsächlich die Schwierigkeiten bei, welche sich dem Schüler beim Erlernen der Vokabeln darbieten. Ist er aber mit den verschiedenen Regeln der Lautverschiebung bekannt, auf die doch so viele Wörter in beiden Sprachen zurückzuführen sind, so wird er vor allen Dingen dem zeitraubenden und geisttötenden Nachschlagen derselben enthoben. Dieser Umstand kann denn nicht anders als dazu beitragen, der jetzigen Gleichgiltigkeit den Todesstoss zu versetzen. Dr. Bernstein gab dann noch praktische Winke über die richtige Darbietung dieses Stoffes.

Wegen der vorgerückten Zeit wurde die Besprechung des Vortrages auf die nächste Versammlung verschoben. **F. A.**

Saginaw, Mich.

Neu gegründeter Lehrerverein. Auf Anregung des Herrn Huber, des Prinzipals des deutschen Departements der Westseite, fand am 3. Februar im Hochschulgebäude auf der Westseite eine Versammlung der Lehrer des Deutschen von Saginaw und Bay City, sowie auch der dortigen Gemeindelehrer statt, die sich eines zahlreichen Besuches erfreute.

Herr Huber führte Herrn Superintendenten Thompson ein, welcher die Versammelten herzlich bewillkommnete. Er sprach über den guten Einfluss des deutschen Unterrichts, indem er erstens den Schülern eine zweite Sprache gebe und sodann die Kinder selbst im Englischen tüchtiger mache. Dabei verursache der deutsche Unterricht keine Mehrkosten, da derselbe von den regelmässigen Lehrern erteilt werde, welche nötigenfalls mit den englischen Lehrern abwechseln, wenn sie in verschiedenen Klassen unterrichten müssen. Dem deutschen Unterricht ist ungefähr ein Drittel der Schulzeit gewidmet.

Die Versammlung war zum Zwecke einer organisierten Vereinigung der deutschen Lehrkräfte berufen worden. Supt. Thompson ermutigte die Anwesenden in ihrem Vorhaben, indem er die Vorteile, die eine Lehrervereinigung, namentlich eine solche der deutschen Lehrer hervorhob.

Den warmen Worten des Herrn Thompson folgend, beschlossen die Anwesenden einen Verein der deutschen Lehrer zu gründen und erwählten folgende Beamten: Präsident, Prinzipal Huber; Vizepräsident, L. J. A. Ibershoff; Sekretär, Frau Steinbrecher. Nach herzlichen Dankesworten von seiten des Präsidenten, vertagte sich die Versammlung bis zum 8. März.

L. J. A. I.

III. Briefkasten.

F. A. New York. Ihre Korrespondenz kam leider für die vorige Nummer zu spät. Da wir es allmählich dahin bringen wollen, die Monatshefte, wie ursprünglich beabsichtigt wurde, in den ersten Tagen des Monats erscheinen zu lassen, so wird es für die Korrespondenten notwendig sein, die Beiträge bis zum 20. eines jeden Monats für die folgende Nummer einzusenden. **F. A. D. Philadelphia.** Die fehlenden Hefte sind Ihnen gewiss unterdessen zugestellt worden. Sie würden uns einen grossen Gefallen erweisen, wenn Sie uns etwaige Abonnenten für die P. M. nam-

haft machen wollten. **H. C. G. B.** Um nicht Anstoss zu erregen, verzichten wir auf die Veröffentlichung der Anstoss erregenden Stellen aus Flügel-Schmidt-Tangers Wörterbuch. **X.** Ihr Artikel ist weder inhaltlich noch sprachlich zur Aufnahme in die Monatshefte geeignet. **L. H. L., Springfield, O.** Ihr mutiges Eintreten für die Lehrer des Deutschen an den öffentlichen Schulen Springfields, entgegen den Bemerkungen des Brömel'schen Artikels (P. M. No. 2) freut uns sehr, und mit Vergnügen nehmen wir davon Notiz. Sie gehen aber zu weit, wenn Sie verlangen, wir hätten dem Artikel die Aufnahme verweigern sollen. Der Vortrag war gehalten worden, in Ihrem eigenen Staate, vor einer grossen Versammlung, ohne dass unseres Wissens irgend ein Widerspruch gegen seinen Inhalt erhoben wurde. Das machte es uns zur Pflicht, den Vortrag zu veröffentlichen, um ihn der Kritik auszusetzen, die ja auch nicht ausgeblieben ist. Schäden können nur geheilt werden, wenn sie aufgedeckt werden; das bezieht sich auch auf falsche Ansichten von Lehrern.

IV. Umschau.

Amerika.

Chicago. Einer Notiz in mehreren unserer englischen Tauschblätter zufolge beabsichtigt Supt. Andrews, sämtliche in den Schulen nötige Leitfäden durch eine von ihm in Verbindung mit dem Schulrat zu ernennende Kommission herstellen zu lassen. Die Kommission, die vorläufig über die Thunlichkeit der Übernahme eines städt. Verlages von Schulbüchern zu entscheiden haben wird, besteht aus den Schulratsmitgliedern Meier, Loesch und Stolz, dem Supt. Andrews, District-Supt. Speer, Prinzipal Norton und Miss Catherine Goggin.

Deutschland.

Frau Luise Fröbel, geb. Levin, die Witwe des wegen seiner Verdienste um die Verwirklichung der Kindergarten-Idee bekannten Pädagogen Friedrich Fröbel, ist im fast vollendeten 85. Lebensjahre in Hamburg Eimsbüttel sanft entschlafen. Die Verstorbene, welche bald nach dem Tode ihres im Jahre 1852 heimgegangenen Gatten dort Wohnung genommen, hatte sich völlig in dessen Ideen und Bestrebungen hineingelebt und noch in ihren letzten Lebensjahren die für die Kinderwelt segensreiche Wirksamkeit derselben in allen Erdteilen mit freudiger Teilnahme verfolgt. Alle, welche ihr persönlich näher getreten sind, werden ihrem milden, freundlichen Wesen ein herzliches Andenken bewahren.

Die vorjährigen Erlasse über die **Einschränkung des Züchtigungsrechts der preussischen Lehrer,** verbunden mit einer vorgängigen Anmeldeverpflichtung der Bestrafung beim Schulvorstand, begegneten in Lehrerkreisen so nachhaltigem Widerstand, dass der preussische Kultusminister am 19. Januar diese Erlasse ausser Kraft gesetzt hat. — Allerdings sagt der Kultusminister: „Überschreitungen oder unangemessene Anwendung der den Lehrern hiernach zustehenden Befugnisse haben auf eine milde Beurteilung bei mir nicht zu rechnen. Ich erwarte, gleich meinem Herrn Amtsvorgänger, von der Pflichttreue der Königlichen Regierungen und allen mit der Schulaufsicht oder Schulleitung betrauten Personen (Schulräte, Kreisschulinspektoren, Ortsschulinspektoren, Rektoren und Hauptlehrer), dass sie auf eine massvolle, die gesetzlichen Grenzen streng achtende Handhabung des nur für Ausnahmefälle bestimmten Züchtigungsrechtes seitens der Lehrer ihr stetes Augenmerk richten, jedem Missbrauche des fraglichen Rechtes unnachsichtlich entgegentreten und zugleich durch zweckentsprechende Belehrung und Anleitung der jungen Lehrkräfte der ungerechtfertigten oder übertriebenen Anwendung körperlicher Strafen vorbeugen werden. Lehrer und Lehrerinnen haben jede vollzogene Züchtigung nebst einer kurzen Begründung ihrer Notwendigkeit in ein anzulegendes Strafverzeichnis sofort nach der Unterrichtsstunde einzutragen. Die Schulaufsichtsbeamten und Schulleiter haben bei jedem Besuche der Schulklasse von dem Inhalte des Strafverzeichnisses durch Unterschrift zu bescheinigende Kenntnis zu nehmen und, sofern sich dabei Bedenken ergeben, letztere zum Gegenstande der Besprechung mit dem betreffenden Lehrer zu machen. Solchen Lehrern und Lehrerinnen, welche die vorgeschriebene Eintragung der vollzogenen Züchtigungen in das Strafverzeichnis unterlassen, oder welche sich einer Überschreitung oder trotz erfolgter Ermahnung fortgesetzt einer unangemessenen Anwendung des Züchtigungsrechtes schuldig machen, wird neben der disciplinaren Ahndung der Regel nach die selbständige Ausübung dieses Rechtes dauernd oder zeitweise zu entziehen sein." — Das Strafverzeichnis ist freilich eine Forderung, die vielen Lehrern nicht gefallen wird.

Die Zahl der Analphabeten unter den ausgehobenen Rekruten ist in Preussen nach der letzten Zählung auf ein Minimum gesunken. Sie betrug im letzten Jahre in der ganzen Monarchie nur noch 134, und zwar 128 beim Landheer und 6 bei der Marine. Während im Jahre 1880/81 noch 2,27 Proz. der ausgehobenen Mannschaften ohne Schulbildung waren, betrug der Prozentsatz nur noch 0,09. Die grösste Zahl von Analphabeten hat Ostpreussen aufzuweisen, nämlich 52, ferner Posen 28, Schlesien 17, Westpreussen 12 und die Rheinprovinz 11. Nur in einer nichtdeutschen Muttersprache hatten 119 Rekruten Schulbildung genossen, darunter 82 aus Posen.

Wiesbaden. Vom 10.—12. Oktober waren hier die Vertreter aller europäischen Akademieen der Wissenschaften zu einer ersten internationalen Konferenz dieser Körperschaft versammelt. Die Einladung hierzu ging von der Berliner Akademie aus. Bei dieser Konferenz handelte es sich um Fragen von hervorragender Bedeutung, die in unserer Zeit des internationalen Verkehrs schon längst einer internationalen Regelung harren. Es wird beabsichtigt, die friedliche Annäherung der Völker und ihr harmonisches Zusammenarbeiten durch internationale Abmachungen auf dem Gebiete der Sprache zu regeln. Soviel bis jetzt bekannt geworden, dürften sich die Ansichten der massgebenden wissenschaftlichen Autoritäten dahin geeinigt haben, eine einheitliche Sprache der Wissenschaft anzubahnen. Wenn hierbei auch mit nationalen Empfindlichkeiten gerechnet werden muss, so lässt sich doch nicht verkennen, dass vom Standpunkte des Verkehrs und vom Standpunkte der wissenschaftlichen Forschung aus eine Einigung der Kulturnationen auf sprachlichem Gebiete ein hocherstrebenswertes Ziel ist. Soviel wie wir wissen, besteht die Idee, die lateinische Sprache, die bekanntlich früher eine ähnliche Stellung einnahm, wieder zur Sprache der Wissenschaft zu erheben, während das im Weltverkehr dominierende Englisch zur internationalen Verkehrssprache gemacht werden soll. Ob sich dies Ziel ganz erreichen lässt, ist nicht vorauszusehen. Jedenfalls aber ist es ein bedeutsamer Akt, dass sich aus den wissenschaftlichen Kreisen aller massgebenden Nationen die bedeutendsten Vertreter zusammenfinden, um einen Weg zur besseren Verständigung der Völker zu finden.

Österreich-Ungarn.

In der Sitzung des Finanzausschusses des Abgeordnetenhauses vom 2. Januar wurde bei der Beratung des Unterrichtsbudgets auch die obligatorische Einführung der deutschen Sprache als Unterrichtsgegenstand in allen öffentlichen Volksschulen Ungarns erörtert. Unterrichtsminister W l a s s i t s betonte die Notwendigkeit der Erlernung der deutschen Sprache für die Ungarn und wurde deshalb von den magyarischen Heissspornen heftig angegriffen.

Das Testament des Pädagogen Comenius aufgefunden. Vor einigen Tagen wurde unter den Grundbuchakten der mährischen Stadt Prerau das langgesuchte Testament des berühmten Pädagogen Johann Amos Comenius aufgefunden. Comenius, der 1670 gestorben ist, war durch mehrere Jahre Rektor der damals so berühmten lateinischen Schule der böhmisch-mährischen Brüder zu Prerau. Aus dem Testament, dessen Wortlaut in einigen mährischen Blättern veröffentlicht wird, geht unter anderem hervor, dass die Frau des berühmten Pädagogen nicht, wie man allgemein annahm, aus der sogenannten Slowakei, sondern aus Hohenstadt in Mähren stammte.

England.

London. Bei der 27. Jahresversammlung der Londoner städtischen Lehrervereinigung, der 90% der Lehrerschaft angehörten, hielt der Präsident, Direktor Jones, eine bemerkenswerte Rede. Er wies darauf hin, dass, während Deutschland und Frankreich, ja selbst Schottland und Wales ausgezeichnete Erziehungssysteme besitzen, England der Erziehungsfrage noch immer nicht genügende Aufmerksamkeit zugewendet habe. In gewissen Klassen wünsche man die Erziehung von Kindern, die den Arbeiterkreisen angehören, soweit als möglich zu beschränken. Auch das Fernbleiben von 142,000 schulpflichtigen Kindern bedeute ein grosses Hindernis für den Fortschritt in der Erziehung; 30,800 Kinder, die nominell den Elementarschulen angehören, seien als Lohnarbeiter beschäftigt, darunter 23,943 Kinder unter 12 Jahren. 23,295 Kinder arbeiten 10—60 Stunden wöchentlich und 26,463 empfangen

einen Lohn, der zwischen 6 Pence und 3 Schilling wöchentlich schwankt. Diese weissen Sklaven hätten wenig Zeit zum Essen und noch weniger Zeit zur Erholung und kämen oft verschwitzt, müde und hungrig in die Schule. In einem solchen Zustande wären sie ganz unfähig, dem Unterricht zu folgen. Es sei zu hoffen, dass der Grafschaftsrat etwas unternehmen werde, um das Uebel wenigstens kleiner zu machen.

Frankreich.

Ein Herr **Devinat** richtet an den Rat von Paris einen offenen Brief, in dem er bittet, es möchten während der nächsten Sommerferien die Schulhäuser der Stadt zur unentgeltlichen Unterbringung von Volksschülern eingerichtet werden, damit es auch dem ärmsten Kinde Frankreichs möglich wäre, die Ausstellung zu besuchen. Es ist gar nicht unwahrscheinlich, dass der angeregte Gedanke Beachtung findet, ebenso wie der bereits früher erwähnte Plan, während der Ferien die Schulgebäude zur Beherbergung reisender Lehrer einzurichten, durchaus von mehreren Seiten mit Zustimmung begrüsst wurde.

Das Handelsministerium von Frankreich versendet jetzt die Einladung zu dem **Volksschulkongress,** der vom 2. bis 5. August in Paris gelegentlich der Weltausstellung abgehalten werden soll. Das Programm, das in französischer Sprache an die Redaktion gesandt worden ist, sagt, dass der Kongress in fünf Sektionen tagen soll; jede einzelne Sektion hat eine besondere Frage zu behandeln. Die erste Sektion soll sich mit dem hauswirtschaftlichen Unterricht beschäftigen, der ja jetzt in allen pädagogischen Vereinen und Zeitschriften eingehend erörtert wird. Dabei sollen die Ziele dieses Unterrichts, dessen verschiedene Zweige in Theorie und Praxis festgestellt, und es soll ferner die Meinung der Kongressteilnehmer darüber gehört werden, ob die hauswirtschaftliche Unterweisung durch besonders dazu ausgebildete Lehrerinnen zu erteilen ist, oder ob es sich empfiehlt, die wissenschaftlichen Lehrerinnen durch besondere Ausbildung zu Erteilung dieses Unterrichts zu befähigen. Referenten sind Senator Paul Strauss und Frau Brês, Generalinspektorin der Kinderbewahranstalten. — Die zweite Sektion beabsichtigt über den Schulbesuch im allgemeinen zu verhandeln, wobei eine Statistik über den Schulbesuch bei den bekanntesten Nationen als Unterlage dienen wird. Es sollen Mittel und Wege in Hinsicht der Gesetzgebung, Verwaltung und der Pädagogik angegeben werden, wie der Schulbesuch zu heben wäre. Als Referenten hierfür sind die Generalschulinspektoren Cazes und Jost bestimmt. — Die dritte Sektion befasst sich mit der moralischen Erziehung der Jugend in Verbindung mit den übrigen Erziehungsfragen. Referenten: Jules Payot, Akademieinspektor, und Frl. Professor Billotey. — Die vierte Sektion will über den höheren Volksschulunterricht beraten, namentlich Mittel und Wege zu dessen weiterer Ausbildung vorschlagen. Referenten: die beiden Schuldirektoren Lévêque und Petit (Letzerer in Nancy). — Die fünfte Sektion wird sich mit der Weiterbildung der aus der Volksschule entlassenen Jugend, also mit dem Fortbildungswesen, beschäftigen. Sie rechnet dazu: Fortbildungsschulen, Kurse für Erwachsene, Lesegesellschaften und andere Vereine, die dieser Frage ihre Unterstützung zuwenden. Referenten: Vicepräsident der französischen Unterrichtsliga Cavé und die Generalschulinspektoren Gilles und Eduard Petit. — Etwaige Wünsche wegen Behandlung einer dieser Fragen müssen bis 1. Mai dem Gemeindeschuldirektor Trautner in Paris, 20 Rue Etienne-Marcel, der als Schriftführer der Vorbereitungskommission wirkt, gesandt werden. — An dem Kongress können nicht nur Leute teilnehmen, die in der Unterrichtsverwaltung oder an Schulen wirken, sondern auch solche, die für eine der Fragen besonders Interesse haben. Sie müssen eine Teilnehmerkarte lösen. Diese ist persönlich, kostet 3 Frcs., berechtigt aber nur zum Zutritt zu den Verhandlungen des Kongresses, nicht zum freien Eintritt in die Ausstellung. Der Kongress wird in den Räumen der Sarbonne abgehalten. Es werden ausser den Sektionssitzungen auch gemeinsame Versammlungen aller Sektionsteilnehmer anberaumt. Arbeiten, die Aussicht haben sollen, bei der Aussprache berücksichtigt zu werden, müssen spätestens bis 15. Mai eingesandt sein.

Spanien.

Lehrerelend. Wie aus Madrid berichtet wird, haben Pedro Gimenez, Schullehrer in Obando, Provinz Badajoz, und seine Frau, Schullehrerin desselben Dorfes, an den Zivilgouverneur der Provinz ein Gesuch gerichtet um Erlaubnis zum Betteln auf Strassen und Plätzen, weil ihnen seit Jahren das Gehalt vorenthalten worden sei. Solche Gesuche sind in Spanien nichts Seltenes mehr.

Madrid. In Sueca verstieg sich dieser Tage der Jesuitenpater Sola in einer Predigt gegen die dort bestehende Laienschule zu der Ermahnung, die nicht gerade vom heiligen Geist eingegeben sein dürfte: „Wenn die Eltern ihren Kindern, statt sie in die Laienschule zu schicken, den Hals abschnitten, so würden sie nichts verlieren; im Gegenteil, sie würden gewinnen, denn wenn auch die Materie unterginge, so würde doch die Seele gerettet werden." Wie man sich vorstellen kann, ist die Entrüstung in Sueca allgemein, und der Besuch der Laienschule hat seit der Zeit stark zugenommen.

Serbien.

In Serbien ist **der Schulzwang** nur nominell; denn der Schulbesuch ist sehr mangelhaft; kaum ein Drittel der Kinder besucht die Schule. Um den gesetzlichen Bestimmungen zu entsprechen, fehlt es sowohl an Lehrkräften als auch an geeigneten Räumen. Für eine Bevölkerung von 2½ Millionen bestehen etwa 100 Elementarschulen. Diese haben 4 Klassen und unterrichten die Kinder vom 6. bis zum 10. Lebensjahr. Religion, Muttersprache, Rechnen, Geographie, serbische Geschichte, Naturlehre und Singen sind die vorgeschriebenen Lehrgegenstände.

Kuba.

Noch vor wenigen Monaten befanden sich in ganz Cuba höchstens 200 Schulen, welche der spanischen Regierung ihre Entstehung verdankten. Nach den Berichten von Superintendent Frye sind seitdem 2058 gegründet, und über die ganze Insel macht sich ein grosser Enthusiasmus für bessere Schulen bemerkbar.

Japan.

Das Schulturnen in Japan. In den Vorschulen für Kinder von 6 bis 10 Jahren wird Unterricht erteilt in der Sittenlehre, im Lesen, Schreiben, Rechnen und Turnen. Dazu kommt dann noch Zeichnen und Singen, sowie für Mädchen Nähen. In den Elementarschulen bei den Kindern von 10 bis 15 Jahren gehört das Turnen zu den wichtigsten Fächern. Während der ersten drei Jahre sind ihm drei, in den letzten beiden fünf wöchentliche Lehrstunden gewidmet. An Stundenzahl wird es hier nur von dem Japanischen (5 Stunden) und den fremden Sprachen (6 Stunden erreicht, beziehungsweise übertroffen. In den höheren Schulen, bei Knaben von 15 bis 19 Jahren, nimmt es mit 6 Stunden die erste Stelle unter allen Lehrfächern ein. Der Unterricht gliedert sich wie bei uns in Frei-, Ordnungs- und Gerätübungen. Eigentümlich aber ist dem japanischen Schulturnen das ausserordentliche Gewicht, das, wie die „Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel" mittheilt, den militärischen Uebungen beigelegt wird. Vom Einzeldrill wird hier fortgeschritten bis zum Bataillonsexerzieren, und schliesslich werden Scheibenschiessen, Felddienstübungen und Befestigungsarbeiten vorgenommen. Ausserdem werden die Schüler der obersten Klassen noch besonders als Gehilfen der in den unteren Klassen unterrichtenden Turnlehrer ausgebildet.

Transvaal.

Ueber das deutsche Schulwesen in Johannesburg giebt die „Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen" einen bemerkenswerten Bericht. In Johannesburg, der volksreichsten Stadt des Staates Transvaal, die mehr als 100,000 Einwohner zählt, hat die deutsche Bevölkerung in dem letzten Jahrzehnt so rasch zugenommen, dass das Bedürfnis einer Schule für deutsche Kinder immer mehr zum dringenden Bedürfnis wurde. Schon im Jahre 1888 wurde in Johannesburg eine deutsch-evangelische Gemeinde gegründet, die den Plan einer deutschen Schule mit grossem Eifer betrieb und auch die Mittel zur Gründung einer eigenen Lehranstalt aufbrachte. Die Regierung der Südafrikanischen Republik stand dem Projekte wohlwollend gegenüber und schenkte der deutschen Gemeinde einen Bauplatz zur Errichtung eines Schulhauses. Am 4. April 1897 wurde der Grundstein gelegt, und am 1. September 1897 wurde die Schule mit 17 Knaben und 14 Mädchen eröffnet. Das Schulgebäude ist aus rohem Backstein gebaut und liegt in einem der schönsten und gesundesten Teile der Stadt. Es ist an innerer und äusserer Ausstattung eine Musteranstalt. Der kürzlich erschienene amtliche Bericht über die Schule hebt besonders die Vortrefflichkeit der Lehrmittel hervor. Mit grosser Sorgfalt sind Lesemaschinen, verbesserte Rechenmaschinen, Sammlungen von Bildern für den Anschauungsunterricht und Geschichte, die neuesten Karten, anatomische Präparate und natur-

wissenschaftliche Apparate zusammengebracht. Auch eine Lehrer- und Schülerbibliothek ist im Entstehen begriffen. Die Erlernung des Holländischen ist obligatorisch, und die Landesregierung gewährt daher der Schule für jeden Schüler, der länger als drei Monate diese Sprache lernt, mit Ausnahme der Kinder von holländisch sprechenden Eltern, einen jährlichen Zuschuss von $20.00. Die deutsche Schule steht unter der Oberaufsicht der Regierung, die bei der letzten Inspizierung mit den Leistungen der Schüler sehr zufrieden war. Die Schülerzahl nahm schon in den ersten Monaten nach Gründung der Schule sehr schnell zu und beträgt jetzt 200. Seit dem 11. Juli 1898 steht Dr. Georg Weidner, ein bewährter Schulmann aus Hamburg, an der Spitze. Die Unterrichtsfächer sind die einer preussischen Mittelschule. Sie soll aber zu einer Realschule umgebaut werden.

V. Vermischtes.

— **Prof. Webster in Minneapolis** hat sich vernünftigerweise gegen den griechischen Unterricht in Hochschulen ausgesprochen. Wenn Theologen, Philologen und „dilettante idlers" Griechisch stndieren wollen, so sollen sie das auf der Universität thun.

Wann beginnt das neue Jahrhundert?? $1=100 cts. 99 cts. sind kein Dollar. Ein Jahrhundert hat 100 Jahre. Das 100. Jahr gehört also mit zum Jahrhundert. Folglich beginnt nach Adam Riese das 20. Jahrhundert am 1. Januar 1901. Soweit stimmt die Rechnung.

Karl der Grosse führte eine neue Zeitrechnung ein. Er zählte die Jahre von Christi Geburt an und wollte offenbar mit einer runden Zahl (800) beginnen. Für das Volk im Abendlande war also 800 das erste, 801 das zweite, 809 das zehnte Jahr. 900 war somit der Anfang eines neuen, des 10. Jahrhunderts. Demnach begann das 20. Jahrhundert am 1. Januar 1900. (Es liegt nicht in unserer Absicht, durch diese Notiz einen neuen Debattensturm heraufzubeschwören. Wir halten dieselbe aber darum für interessant, als sie eine Begründung beider Ansichten bezüglich des Jahrhundertanfanges enthält. D. Red.)

Im Grimm'schen Wörterbuche sind 730 Zusammensetzungen mit „Land", 615 mit „Krieg", je 613 mit „Hand" und „Kunst", 510 mit „Geist", 434 mit „Mensch" verzeichnet. Ein Sprachforscher hat nachgewiesen, dass z. B. noch 600 Zusammensetzungen zu den 287 mit „Liebe" fehlen. Welche andere Sprache der Welt kann sich eines solchen Reichtums auf diesem Gebiete rühmen?

Pädagogische Übertreibungen weist Herr A. Gild in der „Hess. Schulztg." nach. Er bemerkt einleitend: Ratichius musste bekanntlich durch Revers erklären, „dass er ein Mehreres gelobt und versprochen, als er verstanden und ins Werk habe richten können", — und meint, solchen Revers müssten manche Schulmänner von heute noch unterschreiben. Das sucht er durch dreierlei zu erhärten: 1. Die Schülerwanderungen empfiehlt man als Allerweltsmittel für den Unterricht in Heimatkunde, Naturkunde, Gewerbekunde u. s. w. Wenn man aber fragt, ob sie ausgeführt worden sind, so heisst es: Wann soll ich sie ausführen? Was kann ich bei 60 und mehr Kindern ausrichten? „Der Schülerausflug mit der Klasse sei aber nichts mehr und nichts weniger als eine angenehme Unterbrechung der Schularbeit", 2. Schülerbibliotheken: Die einzelnen Kinder sollen Bericht erstatten über das, was sie gelesen haben; das Gelesene soll beim Unterricht herangezogen werden; man liest bestimmte Bücher mit der Klasse. „Das einzige, was der Lehrer thun kann, ist, dass er eine recht sorgfältige Auswahl von Büchern trifft, und dass er beim Unterricht solche Bücher heranzieht, die das von ihm Gebotene ergänzen und vertiefen." 3. Künstlerische Erziehung der Jugend: Man will sie in Museen, Galerien und in das Theater führen. „Die Verfrühung, an der unsere Schule schon sehr leidet; würde dadurch auf die Spitze getrieben. Lehren wir die Kinder schön lesen, schreiben, zeichnen, reden, singen; suchen wir sie in den Inhalt der Dichtungen des Lesebuchs recht tief einzuführen; zeigen wir ihnen auch die Schönheit der dichterischen Form; führen wir ihnen nur mustergiltige Anschauungsbilder vor; halten wir sie zur Sauberkeit und Ordnungsliebe an: so haben wir genug gethan für ihre ästhetische und künstlerische Bildung in dem Lebensabschnitt, für den sie uns übergeben sind." — Sicher steckt in diesen Ausführungen viel Wahres.

Sterblichkeit der Lehrer. Nach der von Dr. Casper aufgestellten Sterblichkeitstabelle erreichen das 70. Lebensjahr: von Geistlichen 42 Proz., Landwirten 40, Kaufleuten 35, Militärs, 32, Advokaten 29, Künstlern 28, Lehrern 27, Ärzten 24.

Von einer **neuen Wortbildung** wird der „Nat.-Z." aus **England** berichtet. Für das Fahren im Automobil haben sie das Wort „motoring" erfunden, und den Automobilisten nennen sie kurzweg „motist". Die deutsche Sprache ist nur im Volksmunde so rasch mit Neubildungen bereit; so heisst in Wien das Automobil schon allgemein Automoppel. Der Berliner erinnert sich dabei gewiss auch an die Kamelkutsche (Mail-coatch) in der Ausstellungszeit.

Bücherschau.

I. Besprechungen.

Deutscher Hiawatha Primer, verfasst von **Florence Holbrook,** übersetzt von **Marie Hochreiter,** herausgegeben von Houghton Mifiin & Co., Boston, New York, Chicago.

Bei prachtvoller äussererAusstattung, die bestechend auf das Auge wirkt, enthält das Buch einen solchen Haufen von bodenlosem Unsinn, dass man sich darüber wundern muss, dass eine so renommierte Firma wie Houghton Mifiin & Co. auf so etwas hineinfallen konnte. Die Übersetzerin hat sich wirklich als Meisterin bewiesen, wenn sie sich Sätze leistet, wie die folgenden: p. 41. „Hiawatha sass vor dem Wigwam. Seine Grossmutter war m i t ihm. Ishkoodah war am Himmel. Er war glutgelockt. Das Wasser machte süsse Musik. Es sang dem Strande zu Liebe. Die Fichtenbäume sangen. Sie sangen dem Hiawatha zu Liebe." Dies ist ausser einem Bilde der volle Inhalt von Seite 41. Kommentar überflüssig. **H. W.**

Erstes Deutsches Schulbuch für Primärklassen von **Robert Nix,** Superintendent des deutschen Unterrichtes in Indianapolis, herausgegeben von D. C. Heath & Co., Boston.

Das Buch ist ursprünglich für Schüler geschrieben, die mit dem deutschen Unterrichte im zweiten Schuljahre beginnen, und ist als Anleitung, um sprechen zu lernen, vielleicht das beste Buch, welches bis jetzt geschrieben wurde. Der Verfasser geht bei seinen Lektionen streng systematisch und synthetisch vor. Um den Kindern nicht zu viele Schwierigkeiten auf einmal zu bieten, beginnt er das Buch mit lateinischer Druckschrift. Die Lektionen des ersten Teils sind Sprechübungen mit Anschauungsunterricht. Der zweite Teil ist eine Fibel nach der Schreib-Lesemethode. Die Anschauungslektionen des ersten Teils sind für Lehrer auch solcher Schüler zu empfehlen, die nicht mit dem zweiten Schuljahre das Deutsche beginnen, denn die Anordnung ist wirklich mustergiltig. **H. W.**

"Schillers Maria Stuart". By **Hermann Schoenfeld, Ph. D.** New York, the Macmillan Company. 1899. Der Inhalt des hübsch ausgestatteten Buches besteht aus der Introduction (The position of Maria Stuart among Schiller's dramas; Genesis of the tragedy; its critics. The historical basis. Schiller's use of historical facts, Metrical form), dem Texte, Notes, Appendix und einem Index. Die Einleitung (57 Seiten) ist gut; etwas weniger wäre entschieden mehr gewesen. Der Text (nach Goedecke's hist.-krit. Ausgabe) ist, so weit ich ihn verglichen habe, korrekt. Statt „geheimnisreiche Miene" (S. 128) hätte ich „geheimnisvolle" gesetzt und mir die Bemerkung auf Seite 288 erspart. Die Zeichensetzung z. B. auf S. 130 ff. (Zeilen 2743, 2773, 2775 u. a.) hätte ich anders gewünscht. Doch das sind Kleinigkeiten. Die „Notes" sind ausführlich und gut. Wörter, wie „trotz" (S. 202), „Stirnband" (S. 203), „zu seiner Zeit" (S. 204) „da" (S. 205), „hätte" (S. 209) u. a. sollten in einem solchen Werke nicht erklärt werden. Wer die nicht versteht, der ist auch nicht im stande, mit Verständnis Maria Stuart zu lesen. Das Zitat auf S. 289 hätte ich vollständig gegeben, also auch hinzugefügt: „Das furchtbare Geschlecht der Nacht". Die Erklärung des Wortes „Trabant" ist nicht genau. Nach Kluge ist das Wort aus ungar. darabant, rumän. doroban, türk. pers. derbân. „Portier" Josua „Maler" schrieb seinen Namen Maaler. In der „Bibliography" fehlen: Dr. H. Landwehr, Dichterische Gestalten etc., Bielefeld, 1893. K. Fischer, Trier, 1885, I. Thierle, Bamberg, 1895. M. R. Stechers Erläuterungen, Leipzig. Dr. H. Unbescheid, Beitrag zur Behandlung etc., Berlin, 1891. Dr. R. Franz, Der Aufbau der Handlung etc., Bielefeld, 1892 und Volkelts Ästhetik des Tragischen.

W. H. R.

Goethe's Hermann und Dorothea wih introduction, footnotes and vocabulary by **Wm. Addison Hervey, A. M.** New York, Hinds and Noble.

This book is probably intended for the use of schools, but for what sort of schools is not clear. The most striking feature is the foot-notes. There are at least twenty-five foot-notes to every twenty lines of text. These notes are merely translations either of single words or of phrases. The meanings of words are in most cases the same as those given in the vocabulary, while the translations of phrases are usually awkward and frequently misleading. For example, on page 43, for *der vielbegehrenden Städter,* is

suggested *of the much demanding townspeople;* on page 51, for *Aber keine von allen erschien die herrliche Jungfrau, but none of those that appeared was the excellent maiden.*

Such notes are of no value in assisting the pupil to understand the poem and when placed at the foot of the page keep him from applying his acquired knowledge in the surmounting of difficulties, prevent him from acquiring a vocabulary, and destroy the interest which *Hermann und Dorothea* can not fail to arouse, if not to badly abused. Give the pupil a chance to find something out for himself.

J. A. B.

German Composition based on humorous stories by **Prof. Carla Wenckebach,** Wellesley College. New York, Henry Holt & Co.

Vorliegendes Buch ist für Schüler bestimmt, welche schon etliche Übung im Deutschen gehabt haben, und besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil sind das deutsche Original und die englische Umschreibung auf gegenüberliegenden Seiten, und unter dem Texte sind Fragen, welche sich darauf beziehen. Im zweiten Teile wird das Deutsche nicht gegeben. In beiden Teilen befinden sich unten auf der Seite erklärende Anmerkungen. Am Ende des zweiten Teiles ist eine Anzahl Musterbriefe. und dann kommen grammatische Aufgaben über die ersten 54 Seiten des ersten Teiles und eine Sammlung der gebräuchlichsten Regeln über Wortfolge, Interpunktion und andere Schwierigkeiten, deren Erklärung der Student schwer in der Grammatik finden dürfte, weil sie da so zerstreut sind. Das Buch schliesst mit 7 Seiten von Spracheigenheiten, einem Glossar, und einem Verzeichnis der unregelmässigen Zeitwörter.

Der Plan des Buches ist gut und vortrefflich ausgeführt, doch, die Briefe und die grammatischen Aufgaben ausgenommen, giebt er auch Anlass zu tadeln. Die ins Deutsche zu übertragenden Stücke, wenn nicht ausschliesslich für Studenten in höheren Lehranstalten bestimmt, sind meistenteils zu schwierig; auch sind dieselben, sobald die ersten abgethan sind, nicht in der alltäglichen Sprache, sondern vielmehr im höheren Stil verfasst. Im zweiten Teil ist komischer Stoff zur Basis der Arbeit gewählt worden. An der Klugheit einer solchen Wahl darf man zweifeln. Natürlich kann dasselbe ins Deutsche übersetzt werden—und von einem Sachverständigen vielleicht in die Sprache der Komik—aber wo finden wir in unseren Secundärschulen die Schüler, welche imstande sind, irgend so etwas zu unternehmen? Wie viele auch unter den Lehrern dürfen es wagen? Solcher Stoff ist dem Lehrzwecke nicht entsprechend. Z. B., in dem Stücke: Ein Besuch im Karzer haben wir sehr gutes Material—mit einer Ausnahme gar nicht zu tadeln—aber die Ausnahme! Ein guter Teil des Stückes ist in der fehlerhaften Aussprache gegeben, die der betreffende Lehrer in der Klasse anwendet. Nun, soll der Schüler versuchen, dieses in eben so fehlerhaftes Deutsch zu übersetzen? Behüte! Aus solcher Geistesgymnastik kommt gar kein Gewinn. Und doch auf keine andere Weise ist es möglich, den wahren Sinn des Stükkes, das Lächerliche, ins Deutsche zu übertragen. Kurz, der Übersetzungsstoff des Buches ist nicht gut gewählt. In allem Übrigen ist das Werk vortrefflich. In dem lateinischen Zitat, S. 133, ist ein Druckfehler: Man sollte „audiatur" anstatt „audatur" lesen.

F. C. Barnes.

"The Elements of theGerman Language" (2 Teile). By **Hermann J. and J. Adolph Schmitz.** New York, Butler, Sheldon & Co., 1888.

Dieses Buch ist schon vor längerer Zeit (1888) erschienen. Wenn es trotzdem hier besprochen wird, so geschieht dies, um auf einen Punkt besonders aufmerksam zu machen. "The living forms of the language are given to the student and explained by objects, association of ideas, translation etc. From these given forms the laws of the language are gathered up, partly unconsciously, partly consciously. These laws are tested by new forms, and new forms are understood by the laws prevtously discovered. The whole process is so natural that the mind acquires imperceptibly the knowledge sought and is but little burdened by it" (Preface). "Take up the conversation (the left hand page of each lesson) in the class-room, before the scholars have studied the lesson," Beispiel: „Das ist ein Finger. Was ist das? Ist das ein Finger? Ist das auch ein Finger? Und das? Und das? Und das? Das ist ein Finger. Wie viele Finger sind das? Und das? Ist das ein Finger? Und das? Ist das auch ein Finger? Ein Finger und ein Finger sind zwei Finger. Wie viele Finger sind ein Finger und ein Finger? Wie viele Finger sind das? etc., etc. "After the new lesson (der „Sprachübung") has been thoroughly mastered through conversation exercises, take up the study of the right hand page. You will find in „Wörter und Ausdrücke" all the new words, forms and phrases, used in the lesson, with their English equivalents. Let these words and phrases be thoroughly committed by memory, so that the pupil can readily translate them from one language into the other. Let the grammatical rules under the heading „Bemerkungen" be memorated." Bei-

spiel: „das, this, that; was, what; wie viele, how many; auch, also; und, and; ist, is etc. und „das ist ein Finger, this is a finger; das sind zwei Finger, these are two fingers etc., wie viele Finger sind das, how many fingers are these? etc." Bemerkungen: Das Hauptwort hat einen grossen Buchstaben. Das ist der Z e i g e f i n g e r, this is the index finger; das ist der Mittelfinger, this is the middle finger." Und nun folgen "Writing exercises", z. B. 1, Is this a finger? This is a finger. 2. One finger and two fingers are three fingers. 3. How many fingers are two fingers and three fingers? etc., etc. Dass ein tüchtiger Lehrer auch mit Hilfe dieses Buches Erfolge erzielen kann und wird, versteht sich von selbst. Dass aber kein tüchtiger Sprachlehrer diese „Methode" anwenden wird, weil sie nicht „naturgemäss" ist, braucht wohl an dieser Stelle nicht bewiesen zu werden. Wichtiger dagegen ist es, auf die fragende Lehrform hier einmal aufmerksam zu machen. Ohne mich auf Reinsteins treffliches Werk („Die Frage im Unterricht") zu beziehen, glaube ich, dass die folgenden Sätze heute wohl allgemeine Zustimmung finden: Jede Frage muss ein vollständiger Satz sein (diesen Grundsatz haben die Verfasser überall befolgt); das Fragewort muss am Anfange des Satzes stehen; die Frage muss einfach, kurz und bestimmt sein; alle Fragen, die als Antwort „ja" oder „nein" verlangen, sind vom Uebel. Wie steht es nun mit der praktischen Anwendung dieser pädagogischen Forderungen? „Ist der Tisch in dem Zimmer? Steht das Essen auf dem Tisch? Wo sitzt man, wenn man Kaffee trinkt? Halten Sie das Messer in der rechten Hand, wenn Sie Brod schneiden? Der Lehrer schreibt nicht an die Wand, aber auf die Tafel, nicht wahr? Ist die Lehrerin auch ein Mann? Nein, sie ist nicht ein Mann, aber sie ist ein Mensch. Bezeichnet es (das Verb) eine Bewegung gegen die Person, welche schreibt, oder von der Person weg? Dachten Sie, dass Deutschland einen König hätte? Sagte ich Ihnen nicht, dass es einen Kaiser hätte? Sagte ich Ihnen, wer die beiden grössten Dichter Deutschlands wären? Wir sind in dem Schulzimmer, nicht wahr? etc., etc. Derartige Fragen findet man fast auf jeder Seite. Und deshalb kann das Buch nicht empfohlen werden.

Die „Bemerkungen" enthalten Regeln in deutscher Sprache. Gegen „Regeln" im allgemeinen habe ich nichts einzuwenden. Aber ich bin der Meinung, dass alle grammatischen Unterweisungen in amerikanischen Schulen in englischer und nicht in deutscher Sprache zu erfolgen haben. In bezug auf die Regel über den Gebrauch des Imperfekts des Konjunktivs (II, 61) möchte ich die Verfasser auf Behaghels „Der Gebrauch der Zeitformen" etc. (Paderborn, 1899), S. 156 ff. und auf den schönen Artikel „Zur Behandlung der Sprachgeschichte" von Dr. Hissbach (Weimar, 1899) aufmerksam machen. Die "Rules for pronounciation" dürften ebenfalls einige erhebliche Aenderungen erfahren, wenn sich die Verfasser das treffliche Werk von George Hempl, German Orthography and Phonology (Boston, 1897) genauer ansehen.

Die Wörterverzeichnisse am Ende eines jeden Teiles sind vorzüglich. Die Angaben sind nicht nur durchaus richtig, sondern es wird auch bei jedem Worte genau angegeben, auf welcher Seite des Buches sie zuerst gebraucht wurde. Auch die Ausstattung des Buches lässt nichts zu wünschen übrig. W. H. R.

„Zum 150. Geburtstage Goethes. Ein Konferenzvortrag" von Karl Aschenbach. Bielefeld A. Helmich. 40 Pfg.

Der Verfasser schliesst an das Gedicht: „Gesang der Geister über den Wassern" seine „Betrachtungen über Goethe an und nimmt in die Erklärung des Gedichtes alle diejenigen Momente aus Goethes Leben und Dichtungen auf, welche zur Erklärung des Gedichts wesentlich beitragen, so dass das Gedicht geeignet wird, Goethe von ganz bestimmten Gesichtspunkten aus kennen zu lernen." Nachdem der Verfasser angegeben, dass das Gedicht durch den Anblick des Staubbaches bei Lauterbrunnen entstanden sei, sagt er: „Das Gedicht ist eine Allegorie. Es wird die Seele des Menschen mit dem Wasser verglichen. Goethe schildert uns in dem Gedicht mit stetiger Bezugnahme auf dieses Bild ein dreifaches: 1. Den Ursprung der menschlichen Seele, 2. die verschiedenartigen Zustände, in welche sie treten kann, und 3. die Entwickelungsstufen, die sie zur Ausbildung durchläuft." (Der Verfasser hebt nicht hervor, dass nur die Vorgänge in der Erscheinung des Wassers in dem Gedichte dargestellt sind, und dass die Anwendung auf die Seele dem Leser überlassen ist.) Wie der Verfasser zeigt, dass das Gedicht

geeignet ist, Goethe von ganz bestimmten Gesichtspunkten aus kennen zu lernen, davon nur ein Beispiel. 2 a Das Wasser kann rein, hell, klar etc. sein. „So giebt es auch Seelen und Gemüter der Menschen, die durchsichtig sind wie helles und klares Wasser etc." „Hat sich Goethe in diesem Sinne nicht auch gezeigt? Hat er uns in seinen Dichtungen nicht das Herz geöffnet? Wir schauen in sein Herz hinein, wenn wir in seine Dichtungen schauen. Jede Empfindung und Regung liegt wie ein beschriebenes Blatt vor uns. Rein und klar ist alles. Das Herz liegt in seinen Worten" etc. „Goethes Bedeutung für Kunst und Wissenschaft ist gross. Am grössten ist seine litterarische Bedeutung. Er hat uns eine charaktervolle, inhaltreiche, formvollendete Sprache gegeben, in der wir mit Schenkendorf singen und sagen können: Muttersprache, Mutterlaut! etc." Mit diesen Worten schliesst der Konferenzvortrag. W. H. K.

Kurzgefasstes Lehrbuch für den Geschichtsunterricht von **Prof. E. Dahn.** Zweite Auflage. Braunschweig, Appelhans, 1899.

„Der Geschichtsunterricht hat jetzt eine viel höhere Bedeutung als früher. Er soll den jungen Leuten, die ins Leben treten, nicht allein die zur Bildung nötigen Kenntnisse vermitteln, er soll sie befähigen, dereinst im Toben der wilden Parteikämpfe eine feste Stellung einzunehmen, er soll sie auch sichern vor der Versuchung, welche durch die oft so einleuchtend und verlockend klingenden staatsgefährlichen, eine friedliche Entwicklung hemmenden Bestrebungen der Jetztzeit, in den verschiedensten Gestalten an den Jüngling herantritt," wie Verfasser in seinem Vorwort bemerkt. Prof. Dahn befolgt die altbewährte Methode des Geschichtsunterrichts, „nach welcher das lebendige Wort des Lehrens die Hauptsache sein soll, und giebt dem Schüler als Hilfsbuch nicht ein im Zusammenhange geschriebenes Lesebuch, sondern ein Lernbuch in die Hand. Dieses Hülfsbuch zum Geschichtsunterricht besteht aus vier Abteilungen, die einzeln abgegeben werden. 1. Abt. Alte Geschichte. 2. Abt. Gesch. des Mittelalters. 3. Abt. Neuere Zeit 1517—1871. 4. Abt. Neueste Zeit 1815—1888, (mit Anhang: Bürgerkunde.). Die uns vorliegende 4 Abteilung: Neueste Zeit bietet in kurzer Uebersicht einen so reichen, vielseitigen Stoff, und ist so anregend, dass es sich der Mühe verlohnt, den Inhalt genauer zu prüfen. Der Verfasser hat es gewagt, die soziale Frage in das Geschichtsbuch einzuführen und hat Belehrungen über Sozialismus und Volkswirtschaft an geeigneter Stelle eingefügt. Die soziale Frage wird so behandelt, dass folgende Ergebnisse dem Schüler klar werden müssen:

„1. Während es sich in der französischen Revolution um Rechte handelte, die der Staat jedem Bürger gewähren kann und wohl auch gewähren muss, dreht sich jetzt der Kampf um das Kapital, um die Löhne der Arbeiter, um die Verbesserung ihrer wirtschaftlichen Lage. Die Löhne aber werden durch den Wettbewerb der Nationen auf dem Weltmarkte bedingt, und der mächtigste und weiseste Landesvater vermag sie nicht zu erhöhen.

2. Es ist bereits eine bedeutende Hebung des Nationalwohlstandes im deutschen Volke während der letzten Jahrzehnte deutlich zu bemerken; die heutigen Löhne und Gehälter gestatten eine viel bessere Lebensführung der Arbeiter und der übrigen Berufsklassen als vor dreissig Jahren.

3. Dies ist durch den von der Wissenschaft beförderten Aufschwung der Industrie und durch die mit der politischen Machterhöhung zusammenhängende Erweiterung unserer Absatzgebiete bewirkt worden.

4. Es lässt sich hoffen, dass bei Erhaltung des Friedens im Innern und nach aussen diese Besserung immer noch fortschreitet, und dass immer mehr Arbeiter in den Mittelstand aufrücken.

5. Der Hauptfeind des Wohlstandes ist die Uebervölkerung. Der Unterschied zwischen arm und reich ist nicht von Tyrannei und kapitalistischer Aussaugung des Arbeiterstandes herbeigeführt worden, er beruht in der Natur des Menschen.

Er lässt sich mildern, aber nie ganz aus der Welt schaffen."

Nur mit tüchtiger geschichtlicher Ausbildung ist es möglich, den heutigen Bewegungen mit Verständnis zu folgen oder entgegenzutreten, und bekommt der Schüler eine gesunde Grundlage des richtigen historischen Denkens in das Leben mit.

Der Anhang, kurze Bücherkunde, ist eine entschiedene Neuerung im deutschen Schulbuche, und diese Abteilung bietet ein sehr reichhaltiges übersichtliches Material. Frankreich ist in diesem Punkte Deutschland vorangegangen und schon seit langer Zeit befindet sich dort Paul Berts „Instruction civique" in der Hand eines jeden Schulkindes. C. Grosse.

A Latin Grammar for Schools and Colleges, by **Prof.** emeritus **Geo. M. Lane** (Harvard). New York and London, Harper & Brothers.

Wie bekannt ist dies das Resultat der Lebensarbeit des jetzt gestorbenen Verfassers, ein Werk, welchem er beinahe 30 Jahre gewidmet hatte. Das Buch ist in allem zu loben, was darin vorhanden ist. Dass hie und da einige Kleinigkeiten ausgelassen worden sind, ist wohl der Thatsa-

che zuzuschreiben, dass derAutor starb,ehe sein Werk vollendet war. Die von ihm gelassenen Lücken sind, seiner Bitte gemäss, von seinen Kollegen und Schülern teilweise ausgefüllt worden.

Die Behandlung der verschiedenen Gegenstände ist in allen Hinsichten ausserordentlich erschöpfend—man darf wohl behaupten, das Buch ist die vollständigste Bearbeitung der lateinischen Grammatik, welche bis jetzt im Englischen erschienen ist. Die Reihenfolge der Kapitel und die grammatische Einteilung ist diejenige, welche in den neuesten deutsch-lateinischen Grammatiken eingehalten ist. Das Buch ist durchaus wissenschaftlich und für den Gebrauch des fortgeschrittenen Studenten und des Gelehrten bestimmt. Es eignet sich für den Schulgebrauch gar nicht. Als mechanische Hilfsmittel zum Gebrauch des Buches darf man das Inhaltsverzeichnis und das Wort- und Sachregister wegen ihrer vortrefflichen Vollständigkeit und Ausführlichkeit loben. Auffallend ist die Anzahl neuer grammatikalischer Ausdrücke, so wie derjenigen Erklärungen, die zwar alt aber doch in neuer und deutlicherer Weise gegeben sind. Etwas besonders Zufriedenstellendes ist die Fülle der Beispiele unter einer jeden Regel und noch mehr die elegante Feinheit und idiomatische Genauigkeit der Übersetzungen derselben. Zwar ist es schwierig, einen Teil des Buches mehr zu loben als einen anderen; wenn man sich aber das erlauben will, so ist die Behandlung folgender Gegenstände als besonders lobenswert hervorzuheben: Lautlehre und Wortbildung; Satzlehre, hauptsächlich die den untergeordneten Satz behandelnden Abschnitte; indirekte Rede.

Ein Tadel lässt sich ja in diesem Falle nicht rechtfertigen, doch sei es erlaubt, etliche Fragen zu stellen. Es ist nicht klar, warum ein so bedeutendes Thema wie die Verslehre in einen Anhang verwiesen werden sollte, oder warum die anderen im Anhang befindlichen Erörterungen gerade da dargeboten sind und nicht vielmehr im eigentlichen corpus libri. Von der Wortfolge wird nichts gesagt, und von der Zeitrechnung und der Art und Weise, grosse Zahlen in Worten auszudrücken, finden wir fast eben so wenig—eigentlich nur zwei Zeilen und einige unzureichende Beispiele. Was den ersten dieser beiden Punkte betrifft, so lesen wir im Vorwort, solche Sachen u. a. m. gehören wohl nicht in eine Grammatik, sondern in ein lateinisches Übungsbuch. Mit aller schuldigen Hochachtung erlaube ich mir, mit dieser Behauptung nicht übereinzustimmen. Besonders im Falle einer sogenannten toten Sprache sollte alles, was sich auf den Sprachgebrauch und dessen Anwendung auf Schreiben und Sprechen bezieht, in der Grammatik gegeben, behandelt und erklärt werden. Es darf nicht zu viel dem lateinischen Übungsbuch und dem Reallexikon überlassen werden — besonders nicht dem ersteren. Wir bedürfen der Hilfe des gelehrten Sprachforschers in diesen wichtigen Kleinigkeiten eben so gut wie in anderen Hinsichten.

F. C. Barnes.

II. Eingesandte Bücher.

Felix Dahn's „Sigwalt und Sigridh". Edited with an Introduction and Notes by **F. G. G. Schmidt, Ph. D.** Boston, D. C. Heath & Co.

Friedrich Wilhelm Loof's Allgemeines Fremdwörterbuch; vierte Auflage, besorgt von **Dr. F. Ballauff.** Langensalza, Hermann Beyer und Söhne.

J. Hübener, Das Gefühl in seiner Eigenart und Selbständigkeit, mit besonderer Beziehung auf Herbart und Lotze. Dresden, Bleyl und Kaemmerer. Pr. M. 2.80

Kleider machen Leute von **Gottfried Keller.** Edited with Notes and Vocabulary by **M. B. Lambert.** Boston, D. C. Heath & Co.

Der Schwiegersohn, eine Schneidergeschichte von **Rudolf Baumbach,** with Introduction, Notes and Vocabulary by **Dr. Wilhelm Bernhardt.** Boston, D. C. Heath & Co.

Das nächste Heft (No. 5) enthält neben anderem folgende Artikel:„ Aus Jungamerikas Lehrjahren" von Prof. C. O. Schönrich; „Die Volkspoesie im Unterricht" (Fortsetzung) von Prof. H. A. Graevell van Jostenode; Ueber europäische Schulverhältnisse (Fortsetzung) von Hon. Henry Raab; und „Bericht des Zwölferkomitees" (Fortsetzung) von Prof. W. H. Rosenstengel.

Die Abonnenten der Pädagogischen Monatshefte, welche noch nicht im Besitze der bereits erschienenen Hefte sind, werden freundlichst ersucht, uns davon Mitteilung zu machen, worauf ihnen die fehlenden Hefte unverzüglich zugesandt werden sollen.

Die Verlagsfirma.

Mitarbeiter-Verzeichnis.

Allegheny, Pa.
Rev. David McAllister.
H. M. Ferren,
High School.
W. A. Haussmann, Ph. D.,
High School.
Heinrich G. Noelling.

Ann Arbor, Mich.
Dr. Edwin Roedder,
University of Michigan.

Appleton, Wis.
Mrs. Ema Huebner,
Ryan High School.

Austin, Tex.
Sylvester Primer, Ph. D.,
Professor, University of Texas.

Baltimore, Md.
James W. Bright, Ph. D.,
Prof. of English, Johns Hopkins Univ.
Hans Froehlicher, Ph. D.,
Prof. of German, Woman's College.
Prof. C. O. Schoenrich.
B. J. Vos, Ph. D.,
Johns Hopkins University.
Henry Wood, Ph. D.,
Prof. of German, Johns Hopkins Univ.

Bay City, Mich.
Mrs. B. L. Stonebraker,
High School.

Belleville, Ill.
Hon. Henry Raab,
Ex-State-Superintendent.

Bloomington, Ind.
Gustav E. Karsten, Ph. D.,
Prof. of German, Univ. of Indiana.
Carl Osthaus,
Ass't Prof. of German, Univ. of Indiana.

Boonsboro, Iowa.
Prof. B. P. Holst.

Boston, Mass.
Paul E. Kunzer, Ph. D.,
New England College of Languages.

Breslau, Germany.
Friedrich Baude.
städt. Lehrer.

Brookline, Mass.
A. M. Johnson,
High School.

Boulder, Colo.
Arthur Allin, Ph. D.,
Professor of Psychology and Pedagogy, State University.

Brooklyn, N. Y.
Max F. Blau, Ph. D.,
Adelphi College.

Buffalo, N. Y.
Miss M. Elizabeth Schugens,
High School.

Bunzlau, Schlesien, Germany.
Paul Heininger.
städt. Lehrer.

Cambridge, Mass.
Kuno Francke, Ph. D.,
Professor of German Literature, Harvard University.
H. C. G. von Jagemann, Ph. D.,
Prof. of Germanic Philology, Harvard University.

Carlisle, Pa.
C. W. Prettyman, Ph. D.,
Dickinson College.
O. B. Super, Ph. D.,
Dickinson College.

Chestertown, Maryland.
Edith R. Riley.
Washington College.

Chicago, Ill.
G. Bamberger,
Superintendent Jewish Training School.
Camillo von Klenze, Ph. D.,
University of Chicago.
Starr W. Cutting, Ph. D.,
Prof. of German, Univ. of Chicago.
Martin Schmidhofer,
Physical Culture, Public Schools.
Dr. G. A. Zimmermann,
Supervisor of Modern Languages.
E. A. Zutz,
Public Schools.

Cincinnati, O.
Benno Damus,
German First Assistant.
Dr. H. H. Fick,
Principal Sixth District School.
Emil Kramer,
German First Assistant.
John Schwaab,
Chairman Committee on German, School Board.

Cleveland, O.
Prof. R. W. Deering.
Jean Hepp,
Prof. of German and French, Hathaway-Brown School.
August Kirsch,
Gordon School.
Adolf Kromer,
High School.
Joseph Krug,
High School.
Wm. G. Riemenschneider,
High School.
John A. Walz,
Prof. Western Reserve University.
August Wetzel,
High School.
Hermann Woldmann,
Supervisor of German, Public Schools.

Clinton, N. Y.
Prof. H. C. Brandt, Ph. D.,
Hamilton College.

Comenius Grove, Vareo P. O. Louisa Co., Va.
Dr. Maximilian P. E. Grossmann.

Danville, Ind.
G. L. Spillmann,
Professor Central Normal School.

Denver, Col.
Caroline M. Butterfield, B. A.,
Manual Training High School.

Drain, Ore.
John B. Walker,
Prof Central Ore. State Normal School.

Edinboro, Pa.
Alice Blythe Tucker, B. A.,
State Normal School.

Emporia, Kas.
H. M. Cunningham.
High School.

Erie, Pa.
G. G. von der Groeben,
High School.

Eugene, Ore.
Prof. F. G. G. Schmidt, Ph. D.,
University of Oregon.

Evanston, Ill.
James T. Hatfield, Ph. D.,
Professor of German, Northw. Univ.
Henry Cohn,
Northwestern University.
Miss Jane Hutchins White.

Evansville, Ind.
Prof. Karl Knortz,
Superintendent of German.

Frederick, Md.
Mary Ella Stoner,
Woman's College.

Gananoque, Ontario.
W. E. Macpherson, B. A.,
High School.

Gettysburg, Pa.
Charles F. Brede, A. M.,
Pennsylvania College.

(Fortsetzung auf Seite 3 des Umschlages.)

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang I. April 1900. Heft 5.

Vorläufiges Programm der 30. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Offiziell.

Donnerstag, 5. Juli, abends 8. Uhr. Eröffnungsversammlung und Empfang in der Halle der Deutschen Gesellschaft. Ansprachen, Erfrischungen, Besichtigung der Bibliothek, des Archivs etc.

Freitag, 6. Juli, vormittags. Erste Hauptversammlung in der Houston-Halle. Nachmittags 4 Uhr, gemeinsamer Lunch im Universitätsgebäude. Darauf Exkursion nach dem Schützenpark, gemeinsames Abendbrot und Sommernachtsfest.

Samstag, 6. Juli, vormittags. Zweite Hauptversammlung in der Houston-Halle. Nachmittags 4 Uhr, gemeinsamer Lunch im Universitätsgebäude. Abends 8 Uhr, Kommers und turnerische Vorführungen in der Turnhalle und in dem dazugehörigen Garten.

Sonntag, 8. Juli. Den Besuchern wird die Gelegenheit zu Ausflügen nach der Seeküste gegeben. Abends 8 Uhr, Konzert des Jungen Männerchores in Halle.

Montag, 9. Juli. Picknick im Washington-Park.

Als Vortragende sind bis jetzt folgende Herren gewonnen worden:

Prof. Hans Fröhlicher, Woman's College, Baltimore, Md.
Prof. A. W. Spanhoofd, High School, Washington, D. C.
Prof. H. von der Heide, Prin'l German-English School, Newark, N. J.
Prof. Joseph Krug, High School, Cleveland, O.
Prof. Carl Theodor Eben, Philadelphia.
Dr. F. W. Koenig, Philadelphia.
Prof. C. O. Schoenrich, Baltimore, Md.
Prof. Leo Stern, Milwaukee, Wis.

Liste der Einzelmitglieder, welche während der letzten fünf Monate dem Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbunde beigetreten sind:

Offiziell.

Amschler, Rev. J. G., Natrona, Pa.
Broemel, Gustav F., High School, Springfield, Ohio.
Bole, John A., Syracuse University, Syracuse, N. Y.
Bignell, William, High School, Allegheny, Pa.
Benz, Aug., Editor, Katholischer Jugendfreund, Chicago, Ill.
Boezinger, B., 432 S. Olive St., San Antonio, Tex.
Butekofer, Hermann, Sioux Falls, So. Dak.
Barnes, F. C., Troy Academy, Troy, N. Y.
Blau, Max F., Adelphi College, Brooklyn, N. Y.
Beres, Josef, West End, Warren, Pa.
Belling, Karl J., New Engl. College of Languages, Boston, Mass.
Buck, William, Hinckley, Ill.
Brede, Chas. F., Pennsylvania College, Gettysburg, Pa.
Bronson, Thos. B., Lawrence, N. J.
Bricker, Alice H., Linden Hall Seminary, Lititz, Lancaster Co., Pa.
Cutler, A. Waldo, Worcester Polytechnic Institute, Worcester, Mass.
Croft, John D., President Ewing and Jefferson College, College, Blount Co., Tenn.
Cutting, Starr W., University of Chicago, Chicago, Ill.
Cunningham, H. M., High School, Emporia, Kas.
Cohn, Henry, Northwestern University, Evanston, Ill.
Cooper, Wm. A., Marietta College, Marietta, Ohio.
Deering, R. W., Western Reserve University, Cleveland, Ohio.
Eckoff, Wm. J., Herbart Preparatory School, Suffern, N. Y.
Faust, A. B., Wesleyan University, Middletown, Conn.
Francke, Kuno, Harvard University, Cambridge, Mass.
Fischer, A. A., 1324 Locust St., Philadelphia, Pa.
Flantz, Paul, McKeesport, Pa.
Froehlicher, Woman's College, Baltimore, Md.
Gail, G. W. Sr., Baltimore, Md.
Gehrmann, Walter, Field High School, Leominster, Mass.
Griswold, C. S. Groton School, Groton, Mass.
Golder, Mr., Pittsburg Printing Co., Pittsburg, Pa.
Goosman, Rev. C., Allegheny, Pa.
Hatfield, James T., Northwestern University, Evanston, Ill.
Haviland, W. W., Friends' Select School, Philadelphia, Pa.
Hoadley, Marie R., Swarthmore College, Swarthmore, Pa.
Haussmann, W. A., High School, Allegheny, Pa.
Hoskins, J. Preston, Princeton University, Princeton, N. J.
Huebner, Mrs. Ema A., Ryan High School, Appleton, Wis.
Hohlfeld, A. H., Vanderbilt University, Nashville, Tenn.
Huesing,. Johanna, Cincinnati Normal School, Cincinnati, Ohio.
Karsten, Gustav E., University of Indiana, Bloomington, Ind.
Kiefer, Arthur, Piqua, Ohio.
Kroeh, Chas. F., Stevens Institute of Technology, Hoboken, N. J.
Kunzer, Paul E., New England College of Languages, Boston, Mass.
Kurniker, Max, Volksblatt, Pittsburg, Pa.

Klock, Elise, Ogontz School, Ogontz, Pa.
Krug, Joseph, Central High School, Cleveland, Ohio.
Kreidel, Max, 212 Killingly St., Olneyville, R. I.
Ladegast, Richard, 176 E. 93rd St., New York.
Lang, Mary P., Normal Dept., High School, Allegheny, Pa.
Lietman, Emma, High School, Allegheny, Pa.
Laag, Armand, 111 W. Franklin St., Baltimore, Md.
Lewis Lillie T., The Esterbrook, Wolfsboro, N. H.
La Salle, Carl, High School, Jamestown, N. Y.
Merz, Henry, University of Wyoming, Laranne, Wyoming.
McLouth, Lawrence A., University Heights, New York, N. Y.
Mundt, Mrs. Henrietta, High School, Portland, Oregon.
Neubauer, 597 N. 11th St., Philadelphia, Pa.
Noelling, Henry, Marshall Ave., Allegheny, Pa.
Noyes, Minna B., High School, Winchester, Mass.
Nix, Amalie, High School, St. Paul, Minn.
Niederpruem, Adolf, 93 Gretsot Ave, Detroit, Mich.
Neubauer, Rev. F. W., Paegesville, Marathon Co., Wis.
Opitz, Bertha, 105 E. Utica St., Buffalo, N. Y.
Oehm, Arthur, Mt. Royal Ave., Baltimore, Md.
Pfaff, Gustav, Urguhan, Taylor Co., Wis.
Phelps, Grace Riggs, Pratt Inst. High School, Brooklyn, N. Y.
Pelgry, Eleanor, Ingleside School, New Milford, Conn.
Prettyman, C. W., Carlisle, Pa.
Primer, Sylvester, University of Texas, Austin, Tex.
Riley, Edith R., Washington College, Chestertown, Md.
Richardt, Melanie Constanze, Collegiate School, 77th St., New York.
Rosenstengel, W. H., University of Wis., Madison, Wis.
Schulz, C. F. E., Sup't. of Physical Training, 1102 Myrtle Ave., Baltimore, Md.
Skalweit, Rich., Berlitz School of Languages, Pittsburg, Pa.
Seeligman, Karl, Harvard School, 4670 Lake Ave., Chicago, Ill.
Schmidt, Karl Aug. Hugo, West Newton, Mass.
Schmidt, F. G. G., University of Oregon, Eugene, Ore.
Stonebraker, Mrs. B., High School, Bay City, Mich.
Schulz, Heinrich, Editor of Missouri Presse, Springfield, Mo.
Scharff, Paul Adrian, 273 W. 71st St., New York, N. Y.
Spanhoofd, Arnold Werner, High School, Washington, D. C.
Spanhoofd, Edw., St. Pauls School, Concord, N. H.
Schönrich, C. O., 2127 McCulloh St., Baltimore, Md.
Super, Chas. W., Athens, Ohio.
Schirmer, 920 6th Ave. South, Minneapolis, Minn.
Schurz, C. G., 1042 Otto St., Chicago, Ill.
Stedinger, Fred., Rockford, Ill.
Skilton, Alice T., Penna. College for Women, Pittsburg, Pa.
Schugens, M. Elizabeth, High School, Buffalo, N. Y.
Stevens, Sophia, P., Stevens School, New Gloucester, Me.
Thomas, J. W., Allegheny College, Medville, Pa.
Vickers, Thomas, Porthsmouth, Ohio.
Voelkel, Titus, Milwaukee, Wis.
Voigt, Henry E., Editor, Geflügelzüchter, Hamburg, Wis.
Von der Groeben, G. G., High School, Erie Pa.
Von Jagemann, H. C. G., Harvard University, Cambridge, Mass.
Von Klenze, Camillo, University of Chicago, Chicago, Ill.
Werner, Amanda, 402 5th St., Milwaukee, Wis.
Walz, John A., Western Reserve University, Cleveland, Ohio.
Weeden, Anne T., Hope St. High School, Providence, R. I.
Wenckebach, Carla., Wellesley College, Wellesley, Mass.
Wilson, Chas. B., University of Iowa, Iowa City, Ia.
White, Jane, H, 1414 Herman Ave., Evanston, Ill.
Wood, Henry, Johns Hopkins University, Baltimore, Md.
Walberg, Rev. A. H., 933 Bank St., Cincinnati, Ohio.
Weil, Mrs. Leopold, 109 W. 77th St., Manhattan, New York.

Über europäische Schulverhältnisse.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von **Henry Raab**, *weiland Staats-Schulsuperintendent von Illinois.*

Fortsetzung.

Der Lehrplan und die Klassenziele sind in groben Umrissen von der Regierung vorgeschrieben und innerhalb des Rahmens des ersteren können die Gemeinden den Plan durch die Schulräte (superintendents) oder Oberlehrer (principals) modifizieren und den jeweiligen Bedürfnissen des Gemeinwesens anpassen. Diese angepassten Pläne werden jedoch dem Oberschulrat der Provinz oder des Kreises zur Billigung vorgelegt und müssen von ihm genehmigt werden. Da begegnen wir denn Kursen für industrielle, ackerbautreibende, berg- und hüttenmännische, handeltreibende und andere Gemeinwesen, und die Realfächer, die diesen am meisten nutzen, sind in dem betreffenden Plan am meisten betont. Über das während der Woche in der Klasse vorgenommene Pensum wird getreulich Buch geführt, und wenn der beaufsichtigende Beamte die Schule inspiziert, so weiss er genau, worin und worüber er zu prüfen hat und kann dann entscheiden, ob der Unterricht ein umfassender und gründlicher gewesen ist. Ausser den Listen über die Personalien der Schüler wird oft auch eine Geschichte der Klasse oder, auf dem Lande, der Schule geführt, worin Vorkommnisse, wie Besuche von Beamten und fremden Lehrern oder Geschehnisse in der Schule oder Gemeinde aufgezeichnet werden. Ich habe solche Schulgeschichten gesehen, die sich über einen Zeitraum von 60 Jahren erstrecken und die im Kleinen recht interessant waren. Jedes Kind erhält beim Eintritt in die Schule ein Büchlein, worin der Lehrer allmonatlich oder vierteljährlich das Betragen, den Fleiss und die Fortschritte desselben einträgt; dies Büchlein begleitet den Schüler durch alle Klassen und giebt meist ein treues Bild seiner Persönlichkeit. Die Schreiberei, die dem Lehrer zugemutet wird, ist oft gross und eine Bürde, allein sie wird dadurch erleichtert, dass die Regierung die dazu nötigen Formulare liefert. Diese Formulare (blanks) sind kurz und treffend abgefasst und enthalten im allgemeinen nur Fragen von Wichtigkeit. (Jedenfalls hat jedoch der deutsche Lehrer weniger Schererei in dieser Beziehung, als mancher in amerikanischen Städten, wo das System und die Form so oft das Schoosskind der Superintendenten sind.)

Die Schülerzahl für jede Lehrkraft ist auf 40 berechnet, darf im schlimmsten Falle bis auf 60 steigen; sobald diese Zahl erreicht ist, wird die Gemeinde von Regierungswegen gehalten, eine zweite Lehrkraft anzustellen. Deshalb findet man in den besser gestellten Landesteilen sel-

ten mehr eine Schule auf dem Lande oder im Dorfe, an der nur eine Lehrkraft angestellt wäre. Es ist nur noch in der Erinnerung, dass vor 40 Jahren sich ein Lehrer mit 100 und mehr Kindern abzuquälen hatte. In einigen östlichen Provinzen des preussischen Staates, wo Lehrermangel herrscht, sind die Verhältnisse nicht so günstig; dort kommt es vor, dass ein Lehrer bis 100 Kinder unterrichten und die Arbeit von zwei bis drei Personen verrichten muss; allein dies sind nur Ausnahmezustände, wie auch die Halbtagschule, d. h. eine Schule, in der die eine Hälfte der Schüler vormittags, die andere nachmittags unterrichtet wird. Die erste Hälfte, die grösseren, kommen von 7—10, die andere, die jüngeren, von 10—1 Uhr zur Schule. Der Unterricht ist, wie aus dem gesagten schon hervorgeht, zumeist auf die Vormittagsstunden beschränkt, nur Turnen, Zeichnen, Handarbeiten u. s. w. finden an einigen Tagen der Woche in den Nachmittagsstunden statt. Die Belastung der Schüler oder die Überbürdung, von der s. Z. so grosses Geschrei gemacht wurde, findet in der Volksschule nicht statt, denn der Unterricht dauert in diesen nur fünf, höchstens einmal die Woche sechs Stunden täglich, sodass den Kindern hinlänglich Zeit zum Spielen und Austoben, auch zum allenfallsigen Privatunterricht oder häuslichen Arbeiten bleibt. In den mittleren und höheren Schulen, wo mehr Fächer gelehrt werden und die Klassenziele bedeutend höhere sind, ist die Klage der Überbürdung der Schüler nicht unbegründet, besonders wenn die Kinder schwach veranlagt sind und ihnen von den Eltern Vorwürfe über zu langsames Aufsteigen in den Klassen gemacht werden und die schwache Anlage durch Nachhilfeunterricht (?) ersetzt werden soll. Da mag ein kindliches Gemüt wohl zur Verzweiflung getrieben werden, und unter diesen Schülern mögen auch die Fälle von Selbstmord vorgekommen sein, von denen man in der Zeitung liest.

Wie weit die Sorge für das Wohl und Wehe des Volkes geht, kann man daraus erkennen, dass in vielen grossen und mittelgrossen Städten für die Schüler Freibäder eingerichtet sind, in denen Knaben sowohl als Mädchen, erstere unter Aufsicht des Schuldieners, letztere unter der von dessen Frau, wöchentlich einmal ihre körperliche Reinigung vollziehen können. Seife sowohl als Handtücher werden von der Schule geliefert, und die Kosten dieser Einrichtung, für das Jahr und auf den Kopf berechnet, belaufen sich für die Gemeinde auf wenige Pfennige. Da der geneigte Leser sich nur schwer eine Vorstellung von der Art und Weise machen kann, so will ich beschreiben, wie die Schüler baden. Im Erdgeschoss der Schulhäuser sind flache, runde, 12 Zoll hohe Badewannen aufgestellt, die 6—7 Fuss im Durchmesser haben. Anstatt einer Turnstunde werden abwechselnd, je drei Schüler auf eine Wanne, die Klassen in den Baderaum kommandiert, und wenn auch nur fünf Wannen vorhanden sind, so nimmt das Bad keine ganze Stunde in Anspruch, denn 15 Minuten ist die Zeit, die eine Abteilung zur Abwaschung bedarf. In

den mittleren und höheren Schulen wird angenommen, dass die Schüler ihre Badevorrichtungen zu Hause finden, und es ist deshalb keine Badegelegenheit vorhanden, auch verwahren sich die Eltern gegen das Almosen eines freien Bades. Während der guten Jahreszeit baden die Schüler der Volksschulen in den öffentlichen Anstalten und erhalten durch eine geringe Vergütung durch die Schulbehörde (in Frankfurt beträgt sie drei Mark des Jahres für die Person) Schwimmunterricht. Eine andere wohlthätige Einrichtung, die allerdings nicht auf öffentliche Kosten, sondern durch mildthätige Privatleute oder Frauenvereine ins Leben gerufen worden ist, besteht in der Verabreichung von Frühstück im Winter an die Kinder armer Leute, die sonst ohne etwas genossen zu haben, in die Schule gehen und bis 10 Uhr nüchtern an dem Unterricht teilnehmen müssten. Dass unwürdige an diesen Mahlzeiten nicht teilnehmen, ist bei der Bekanntschaft der Polizei und der einzelnen Bürger mit den Vermögensverhältnissen der einzelnen Bewohner vollständig ausgeschlossen.

An manchen Orten sind für Halbwaisen und die Kinder solcher Eltern, welche tagsüber auf Arbeit gehen und während der Zeit ihre Kinder nicht beaufsichtigen können, Knaben- und Mädchenhorte (Asyle) eingerichtet, wo dieselben nach Schluss der Schule bis Feierabend angenehm beschäftigt werden können. Diese Anstalten werden ebenfalls durch die Wohlthätigkeit reicher Leute unterhalten. Einzelne eigens begabte Lehrer der Volksschulen sind ausersehen, den Unterricht in Handfertigkeiten in diesen Anstalten zu leiten. Die Knaben lernen Holzschnitzen, Papparbeiten u. dergl., die Mädchen weibliche Arbeiten, die zu gewissen Zeiten ausgestellt und an die Besucher der Ausstellungen verkauft werden. Wo Grundstücke mit den Horten in Verbindung sind, werden die Kinder angehalten, Gemüse zu bauen, welches an die öffentlichen Suppenanstalten verkauft wird. Um fünf Uhr erhält jedes Kind ein Stück derbes Brot und ein halbes Pint Milch, wofür wöchentlich fünf Pfennig zu entrichten sind. Diese Summe ist natürlich nicht hinreichend, um für das Vesperbrot zu bezahlen, allein sie wird deshalb gefordert, damit der Gabe der Begriff des Almosens nicht anhaftet. Zu Weihnachten wird den Kindern eine Bescherung veranstaltet, und sie erhalten als Geschenk neue Kleidungsstücke aus billigen Geweben.

Mit der Konfirmation schliesst der Lehrkursus der Volksschule. Für Lehrlinge in den verschiedenen Gewerben sind Fortbildungsschulen eingerichtet, in denen Unterricht im Zeichnen, Modellieren und der Mathematik erteilt wird. Zwei Abende der Woche und der Sonntagmorgen sind zu diesem Zwecke angesetzt. Auch in diesen Fortbildungsschulen werden eigens hierfür befähigte Lehrer aus der Volksschule beschäftigt.

Solche Vorkehrungen von seiten der Schulbehörden finden sich natürlich nicht überall, allein man kann aus dem oben gesagten erkennen,

dass für die Kinder des Volks väterlich gesorgt wird. Wenn auch dadurch die Ausbreitung anarchistischer und nihilistischer Ideen und Lehren nicht verhindert werden kann, so tragen alle diese Vorkehrungen doch zur Zufriedenheit und Gesittung des Volkes bei und befähigen den einzelnen, ein besseres Fortkommen im Leben zu finden.

Fortsetzung folgt.

Hoffnung.

Im Grunde meines Herzens
Erblühte, lieblich fein,
Zu meiner steten Freude,
Ein zartes Blümelein.

Nicht rasch hat's sich entfaltet
Im heissen Sonnenlicht;
Der milde Schein des Morgens
Erschloss sein Angesicht.

Und manche süsse Weise,
Die 's Innere durchklingt,
Und als ein Friedensengel,
Mir Mut und Tröstung bringt,

Verdanke ich alleine
Dem Blümchen wunderlieb,
Der Hoffnung, die so treu mir
Im Glück und Sturme blieb.

Chicago, Ill. **Elise M. Fuog.**

Erwiderung auf Herrn Dapprichs Kritik meiner Tagebuchbemerkungen.*

Für die Pädagogischen Monatshefte.

Wer nähme nicht gern Rat an, der aus der „Nacht des dunkelsten Mittelalters" in das „Sonnenlicht der modernen Schule" führt, besonders wenn es sich um „der Seele Seligkeit" handelt?

Herr Dapprich und ich haben von „der grossen Sache, für die ich zu wirken habe", eine verschiedene Auffassung. Nach der meinigen ist der deutsche Unterricht an der öffentlichen Hochschule** nicht dazu da, dem immer geringer werdenden Gebrauch des Deutschen als Umgangssprache entgegenzuarbeiten; ich stelle den Wert des Studiums der deutschen Sprache für den Hochschüler auf gleiche Stufe mit dem Nutzen, den ihm das Studium jeder anderen Sprache, sei es eine neue oder alte, gewährt.

Um nicht von Herrn Dapprich zu denen gerechnet zu werden, „die mit stolzer Verachtung auf diejenigen Kollegen herabblicken, welche ihre Studenten zum wirklichen Gebrauch der modernen Sprachen im gegenseitigen Verkehr anhalten," hätte ich vielleicht, um von dem genannten Herrn besser verstanden zu werden, in meiner Behauptung: Diejenigen Schüler, welche deutsch sprechen, halten eine gründliche Kenntnis der Elemente der Grammatik für unnötig, das Wort gründlich auslassen sollen. Aber die Behauptung bleibt in dem noch nicht verbrannten „Tagebuch eines Lehrers der Hochschule in diesem neuen Jahrhundert" stehen, dass man eine Sprache nicht richtig sprechen kann, ohne die Anfangsgründe der Grammatik — Subjekt, Objekt, Gebrauch der Präpositionen, Deklination und Konjugation — zu kennen.

Wenn Herrn Dapprichs Erfahrung dahin geht, dass „der Betrieb einer modernen Sprache nach moderner Methode als Bildungsmittel in einem Jahre mehr Gutes wirkt, als der landläufige Betrieb des Lateinischen in drei", so wird er auch wohl mir meine Erfahrung lassen müssen, die dahin geht, dass ich Schüler, die eine Kenntnis der lateinischen Sprache haben, in drei Jahren ebenso weit und weiter bringen kann, als die, die nicht Latein lernen, in vier Jahren.

* Herr Dapprich, dem wir diese Erwiderung unterbreiteten, verzichtet auf eine Weiterführung der Kontroverse. Wir übergeben daher den obigen Artikel ohne Kommentar der Öffentlichkeit, möchten aber Herrn Broemels Aufmerksamkeit auf den Aufsatz in No. 4 der P. M. „Einige Prinzipien des Sprachunterrichts" von Prof. Starr W. Cutting lenken, in welchem er eine klare Widerlegung vieler seiner Ansichten finden wird. D. R.

** Ich gebrauche „Hochschule" der Bequemlichkeit halber in dem deutsch-amerikanischen Sinn des Wortes.

Diejenigen, die die Arbeit an einer amerikanischen Hochschule kennen, werden mir recht geben, wenn ich nicht als Laie, der vom Unterricht absolut nichts versteht, sondern als Fachgenosse noch einmal behaupte, dass ein Kind, welches von klein auf täglich gutes Deutsch zu Hause hört, wenig profitiert von dem deutschen Unterricht, wie er nun einmal in Wirklichkeit erteilt wird und unter den gegebenen Umständen erteilt werden muss. Was der deutsche Kaiser und seine Flottenpläne damit zu thun haben, ist mir durchaus unerfindlich.

Für meine Behauptung, dass im ersten Jahr des vierjährigen Hochschulkursus im Deutschen kaum mehr gethan werden kann, als das Einprägen der Deklination und Konjugation an der Hand einer vernünftigen Grammatik, unterstützt durch reichliches Lesen einfacher, interessanter Lesestücke, habe ich, wenn ich nach Autoritäten suchen wollte, die Verfasser des Report of Committee on Modern Languages* auf meiner Seite.

Es scheint mir, als ob Herr Dapprich zu eifrig bemüht ist, zwischen den Zeilen zu lesen, sonst hätte er den wahren Grund, warum 99 aus 181 Schülern „ausgerissen" sind, nicht übersehen können.

Auch scheint Herr Dapprich nicht bemerkt zu haben, dass ich in meinen Bemerkungen für den Gebrauch der praktischen Grammatik von Calvin Thomas eingetreten bin. Dieses Buch giebt sich, soweit ich sehen kann, nicht mit „grammatikalischen Spiegelfechtereien" ab und gehört meines Erachtens nach nicht zu den „alten abgestandenen Grammatiken", nicht in die „neblige Atmosphäre vergangener Jahrhunderte". Kennen Sie das Buch, Herr Dapprich? es enthält „Sätze zum Herüber- und Hinübersetzen aus einer Sprache in die andere", aber das halten Sie ja für einen „heillosen Unsinn".

Ich fordere Sie freundlich auf, Herr Dapprich, an irgend einer öffentlichen Hochschule des Landes mit den Kindern Goethe, Schiller und Uhland zu lesen und zwar „ohne Kenntnis der Grammatik", mit der sich ja erst dann „etwas machen lässt, wenn man die Sprache schon kann", und mir, dem „Kultusminister", dann darüber zu berichten, ob Sie mit solcher modernen Methode Ihre Schüler soweit gebracht haben, dass sie „in einem deutschen Hotel verständlich nach einem Handtuch fragen können".

Gustav F. Broemel.

---

* Section VII b. 1—5.

Die Volkspoesie im Unterricht.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von **Prof. Harold Arjuna Graevell van Jostenode,** *Brüssel, Belgien.*

Fortsetzung.

Unsere Zeit bedarf der Auffrischung. Grade die Volkspoesie bietet ihr dieselbe. Unsere Schulen sollten mehr als seither dieselbe pflegen. Nicht allein die sogenannten Klassiker, auch als Gegensatz dazu, die Volkslieder sollten eingehender berücksichtigt werden. Unsere Bildung war seit Jahrhunderten durch das Lateinische beeinflusst. Es spielt heute noch die grösste Rolle im Unterricht. Aber durch die Beschäftigung mit dieser Sprache und Litteratur wird wesentlich ein falscher Standpunkt beim Schüler grossgezogen. Er fängt an, ein übertriebenes Gewicht auf die Form zu legen. Er fängt an, in romanischer Form zu denken und womöglich zu schreiben. Er hält schliesslich diese für mustergiltig.

Aber man geht kaum fehl, wenn man annimmt, dass die lateinische Litteratur, wie sie von einem nüchternen, poesielosen Volke stammt, auch den Sinn für die echte, die germanische Poesie schädigt. Dadurch ist es zu erklären, dass die höheren Stände sich so lange von den Volksweisen abgewandt haben.

Unsere Bildung muss in Zukunft eine andere werden. Wir müssen als Gegengewicht gegen die von Rom und Paris abhängigen Schriftsteller den reinen, unverfälschten germanischen Volksgesang wieder zu Ehren bringen. Freilich, wir sind ihm so sehr entwöhnt, dass es einiger Zeit bedürfen wird, bis wir uns seine Schönheiten zu eigen gemacht haben.

Wir sollten auch bei der Heranziehung des Volksgesanges nicht ängstlich nach der Herkunft von den einzelnen Völkern fragen, ebenso wenig, ob es nur ein „volkstümliches“ oder wirkliches Volkslied sei. Es thut doch der Schönheit der unsterblichen Ballade, die Herder giebt, „Dein Schwert, wie ist's von Blut so rot, Edward!“ keinen Eintrag, wenn man annimmt, sie sei von einer englischen Lady verfasst und nicht von einem Manne aus dem niederen Volke. Sobald man den nötigen Sinn für germanische Volkspoesie bekommen hat, macht es auch keinen Unterschied, ob das Lied ursprünglich ein deutsches oder dänisches war, oder ob die Melodie aus Frankreich oder England stammt. Eine der allerschönsten dänischen Volksballaden kam aus der Bretagne, und die herrliche Melodie zum niederländischen „Wilhelmus van Nassouwe“ gehörte ursprünglich zu einem französischen Liede.

Es giebt wandernde Sagen, es giebt auch wandernde Lieder und Me-

lodien. Im Grunde herrscht ja in jedem arischen Volke dieselbe Grundstimmung bei denselben Situationen vor. Man braucht nur das Heldenhafte aufzusuchen, die ritterliche Kampfführung, wie man sie in den altfranzösischen *Chansons de geste* trifft oder im Nibelungenlied, in den spanischen Romanzen, den schottischen Balladen oder den serbischen Liedern von der Schlacht auf dem Amselfeld.

Sollen wir diesen Geist mit *einem* Worte bezeichnen, der durch die besseren Erzeugnisse der nordeuropäischen Volkspoesie hindurchgeht, so wäre er vielleicht am besten mit dem echt deutschen Begriffe „Gemüt" wiedergegeben. Es ist die innige Teilnahme des Volkes an allem, was es umgiebt, die so vorteilhaft absticht namentlich gegen die Auffassung der Römer, die uns so lange beherrscht hatte. Diesen Idealismus wollen wir der Jugend erhalten. Er ist heute nur zu sehr im Verschwinden.

Von den Grossstädten geht namentlich ein schlechter Geist aus, der das Volk verdirbt, der es oberflächlich und egoistisch macht. Unverdorbene Landkinder, die nach der Stadt kommen, unterliegen diesem Einflusse nur zu schnell. Die in der Grossstadt veralteten Gassenhauer werden von verabschiedeten Soldaten, von in die Heimat zurückgekehrten Arbeitern, von ehemaligen Dienstmädchen u. s. w. zu Hause den staunenden Bauernburschen vorgesungen und verdrängen leider nur zu oft das einheimische Lied. Namentlich auch burschikose Studentenlieder, die allenfalls auf die Kneipe passen, so mit unästhetischen Refrains und witzig sein sollenden Verhunzungen, die nur zu oft einfach roh sind, werden von den Ungebildeten begierig aufgegriffen als von der Quelle der Bildung kommend. Es ist traurig zu sehen, dass die „Gebildeten" hier sich so oft von den „Ungebildeten" belehren lassen können.

Noch Bismarck erzählte, dass man zu seiner Zeit auf der Universität wirkliche ernste Volkslieder mit Gefühl vorgetragen habe. Seit dieser Zeit hat jedoch die Oberflächlichkeit riesige Fortschritte gemacht. Die schönen Zeiten der Romantik sind längst dahin und mit ihr die Poesie des Lebens.

„Von welcher Gesinnung, — sagt M. Plüddemann — von welchem Zustande des seelischen Empfindens geben „Fischerin, du kleine", — „Auf der grünen Wiese" — das Fiakerlied und tausend andere mit erschreckender Deutlichkeit Kunde?! Es ist nicht allein moralische Vertierung, es ist Dummheit, Verstandlosigkeit, mit einem Worte beginnende Vertrottelung, was aus ihnen allen spricht."

An Stelle der früheren Gemütstiefe tritt mehr und mehr eine materialistische Anschauung, die bei allem stets nur auf den Nutzen sieht. Besonders in Gegenden, wo viel Handel und Industrie ist, sollte man durch Hinweis auf die alte treue Gesinnung, auf die Ritterlichkeit, den Opfersinn, wie er sich in so vielen Erzeugnissen der alten Volkspoesie zeigt, die Jugend zu vertiefen suchen.

Namentlich in Amerika wäre dies angezeigt. Dort wird der einfache Biedersinn des Deutschen nur zu gern verspottet. Er scheint nicht auf der Höhe zu sein, er ist nicht *"smart"* genug. Die Schule soll aber doch zu edler Gesinnung erziehen. Ihr liegt es ob, die nächste Generation heranzubilden. Wer die Schule hat, hat die Zukunft. Die wahre Zukunft aber gehört nicht dem habgierigen Phöniziertum, sondern dem ritterlichen, wahrhaften und treuen *Ariertum*.

Die Volkspoesie ist aber mehr ein Erzeugnis des arischen Geistes als die Kunstpoesie. Sie enthält die aus dem Herzen kommende und daher auch zum Herzen gehende Anschauungsweise der indoeuropäischen Edelrasse. Man gehe z. B. die tiefsinnigen Märchen durch, die, aus dem religiösen Indien gekommen, arische Metaphysik in symbolischer Form dem aufmerksamen Hörer darbieten! Schade, dass wir schon so materiell geworden sind, dass wir den eigentlichen Sinn nicht mehr verstehen! Sonst würden wir begreifen, dass hinter der uns oft so seltsam, ja, kindisch scheinenden äusseren Form oft ein abgrundtiefer Gehalt sich verbirgt (wie ich in meiner Schrift „Christlich-germanisch" [bei Fleischer in Leipzig] gezeigt habe).

Dieselbe Mystik ist namentlich in den nordischen Balladen verborgen, die oft dieselben Stoffe behandeln. Der junge Ritter, der über „die Insel" reitet, um die „schöne Jungfrau" aufzusuchen und zu befreien, ist die menschliche Seele, welche ihr „höheres Selbst" sucht, wie jetzt die Theosophen sagen. Die Kämpfe, die er zu bestehen hat, sind die Versuchungen des Lebens. Seine endliche Vermählung bedeutet das Freiwerden seiner höheren Seelenkräfte, die ihn allein befähigen, sich in höhere Regionen aufzuschwingen. Oft muss er vorher einen schrecklichen Drachen besiegen, Symbol der geheimnisvollen Macht des Bösen, welches die Seele umschlossen hält. Erst durch seine Besiegung wird die reine Jungfrau erlöst. So finden wir die Drachenkämpfe in den alten Sagen aller arischen Völker. Erst nachdem Siegfried Fafner getötet hat, erwacht in ihm die Intuition, die innere Stimme, die durch die Stimme des Waldvogels angezeigt wird, und er zieht aus, die in Zauberschlaf versenkte Walküre zu befreien. Wer sich selbst besiegt hat, der wird „wissend", und er durchschaut die Natur. Er sieht den geheimnisvollen Zusammenhang aller Dinge. Er wird gefeit. Das bedeutet die Runenweisheit, die die aus dem Schlafe erweckte Jungfrau dem Helden verkündet, das beweist die Stählung durch das Drachenblut. Wer sich selbst beherrscht, der beherrscht auch die Natur. Ihm dienen die Riesen und Zwerge, geheimnisvolle Wesen, die den Samen der Dinge bereiten. Das giebt ja der germanischen Poesie die grosse Tiefe, dass sie die Abhängigkeit der äusseren Erscheinung vom Geiste lehrt, dass sie den alten indischen Satz „tatoam asi" überall andeutet von Siegfried angefangen bis Faust, der mit Geistern verkehrt und zu den „Müttern" hinabsteigt.

Das einfache Volk im Gebirge versteht noch die alte Märe ohne den Kommentar der Gelehrten. Daher die tiefsinnigen Sagen von Lohengrin, vom heiligen Gral, vom Tanhäuser, vom fliegenden Holländer und wie sie alle heissen. Bis in die Gespenstergeschichten der Kinderstube, in die Sagen von der weissen Frau, vom getreuen Ekkart, vom wilden Jäger, Lenore u. s. w. erstreckt sich die Poesie des grübelnden und die gerechte Vergeltung heischenden einfachen Volkes. Wo der nörgelnde und kritisierende Verstand des modernen „Gebildeten" nichts erkennen kann, da sieht das Volk einen Zusammenhang. Es sieht — wie jeder echte Künstler — plastisch, d. h. es erkennt die „Ideen". Es sind das keine Abstraktionen, wie für den Gelehrten, sondern reale Dinge. Aber es gehört der fromme Kindersinn des „Sonntagskindes" dazu, um das zu sehen. Was der Berliner nicht mehr erblickt, das schaut doch vielleicht noch Senta, die ahnungsvolle Tochter des norwegischen Fjords.

Man muss in der Schule die Volkspoesie als Ganzes betrachten und nur das Beste davon geben. Denn für die Jugend ist das Beste gut genug. Abgesehen von Sagen und Märchen bietet namentlich die alte Volksepik wahre Perlen. Homer bleibt ewig der König der Dichter. Welche Litteratur ferner bietet z. B. eine solche Perle wie den Tod des edlen Markgrafen Rüdeger im deutschen Nibelungenlied? oder den Zweikampf zwischen Vater und Sohn um der Ehre willen im Hildebrandslied, (das in alter und neuerer Form uns erhalten ist)? oder Alpharts Tod? oder Rolands Tod? Gerade die französische Volksepik des Mittelalters ist ganz germanisch (worüber man meine „Entstehung des französischen Volksepos" einsehen kann, die als Anhang gedruckt ist zur „Charakteristik der Personen im Rolandsliede" 1880, Lorenz, Leipzig). Die englische Volksepik enthält prachtvolle Darstellungen vom Beovulfsliede an bis zu *Percy's Reliques of ancient english poetry* und Scotts *Minstrelsy of the scottish border*. Die Krone aber der Volkspoesie ist für mich die skandinavische Volksharfe. Nicht ohne Rührung kann ich an die dänischen *folkeviser* denken, jenen herrlichen Schatz, um den jedes Volk das dänische beneiden müsste. Noch in den Märchen Andersens ist es wie ein letztes Aufleuchten germanischer Gemütstiefe.

Auch in Deutschland trifft man noch hie und da wieder wahre Dichter, die das Volk nicht wie „Salontiroler" darstellen, sondern wirkliches Volkstum in deutscher Gemütsteilnahme und sinnigem Humor vorführen. Ich nenne nur Hansjakob mit seinen Darstellungen der Schwarzwaldbauern, Rosegger mit seinen Steyrern und Reuter mit seinen Mecklenburgern, W. O. von Horn mit seinen Rheinländern.

Fortsetzung folgt.

Ist es unzulässig, allzulange Dichterwerke für Schulzwecke zu verkürzen?

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von A. R. Hohlfeld, Nashville, Tenn.

Im zweiten Hefte dieses Jahrgangs der „Pädagogischen Monatshefte" ist Fräulein Bultmanns vor acht Jahren erschienene, stark verkürzte Ausgabe von Freytags „Soll und Haben" von Herrn Leo Stern als ein „litterarischer Vandalismus" verurteilt worden, gegen den jeder Freund der deutschen Litteratur als gegen eine Misshandlung des toten Dichters zu Felde ziehen solle. Nun beabsichtige ich ebensowenig, mich zum Ritter der Angeklagten, wie zum Verteidiger der beleidigten Manen des Dichters aufzuwerfen. Genannter Aufsatz hat mich nur angeregt, der Frage nach der Berechtigung verkürzter Schulausgaben einiges Nachdenken zu widmen, dessen Resultate ich den Lesern dieser Zeitschrift *„sine ira et studio"* vorführen möchte.

Die Frage ist jedenfalls nicht ohne zeitgemässes Interesse, insofern Fräulein Bultmanns Versuch durchaus nicht der einzige seiner Art ist, den uns die letzten Jahre beschert haben. Abgesehen von ähnlichen französischen Ausgaben, wie *„Les Misérables"*, *„La Débâcle"*, *„Le Nabab"*, gehören mindestens die folgenden deutschen Bücher in den Gesichtskreis dieser Untersuchung: Fräulein Wenckelbachs „Ekkehard" (1894), Mrs. Hewett's „Die verlorene Handschrift" (1898) und Dr. Wells' „Der Katzensteg" (1899). Von „Soll und Haben" liegt sogar ausser Fräulein Bultmanns Bearbeitung eine zweite, vielleicht noch stärker gekürzte Ausgabe von Prof. Crump (1893) vor. Wenn also alle diese Ausgaben, und somit natürlich auch ihre Herausgeber und Benutzer, einen mehr oder weniger bedenklichen Grad von litterarischem Vandalismus verraten, so dürfte es um Schule und Schüler allerdings schlimm bestellt sein.

Doch liegt die Sache, rein objektiv betrachtet, wirklich so? Ist es unter allen Umständen verwerflich, Litteraturwerke, die in ihrer vollen Ausdehnung zu lang sind, durch weitgehende Kürzungen für Schulzwecke zugänglich zu machen? Herr Stern vermeidet es, die Frage in ihrer Allgemeinheit zu erörtern. Verschiedene kleine Seitenhiebe jedoch, sowie die höchst ungerechtfertigte Andeutung einiger nichts weniger als schmeichelhaften Beweggründe, die Fräulein Bultmann zu ihrer Angabe könnten veranlasst haben, deuten doch wohl zur Genüge an, dass Herr Stern, um konsequent zu bleiben, auch die übrigen genannten Bücher zurückweisen würde.

Leider muss ich nun zugeben, dass Fräulein Bultmann der schwierigen Aufgabe, die sie sich gestellt hatte, allerdings nicht gewachsen gewesen ist. Es fehlt in ihrer Arbeit nicht nur an feinfühliger Pietät für

den Dichter, sondern auch an Geschick und Gründlichkeit, so dass weder die Textbehandlung, noch die Einleitung und Anmerkungen als befriedigend bezeichnet werden könnten. Das Verdammungsurteil jedoch, das Herr Stern über die Ausgabe ausspricht, gründet sich einzig und allein auf das an und für sich „vandalische" Verfahren, ein Dichtwerk auf ein Fünftel seines Umfanges zu reduzieren und den Lücken ausfüllenden Text selbst zu schreiben. Verurteilt man aber eine solche Arbeit als einen unberufenen, in keiner Weise zu rechtfertigenden Eingriff in den Organismus eines Kunstwerks, das nur in seiner Ganzheit den vom Dichter beabsichtigten Eindruck hervorbringen kann, so ist es nur von nebensächlicher Bedeutung, ob es sich um eine Reduktion auf ein Fünftel oder auf ein Drittel oder nur auf die Hälfte handelt. Im einen wie im andern Falle ist der Organismus zerstört, das Kunstwerk entweiht. Denn giebt man auch zu, dass dieser und jener Roman zahlreichere Episoden und üppigeres Rankenwerk enthalte als ein anderer, so wird doch niemand behaupten wollen, dass bei einem nach künstlerischen Grundsätzen arbeitenden Dichter auch nur annähernd die Hälfte seines Werkes unbeschadet der Gesamtwirkung weggelassen werden könnte. Soviel also steht fest: alle andern von mir genannten Ausgaben sind mit der Bultmannschen im Prinzip auf gleiche Stufe zu stellen, und es liegt kein zwingender Grund vor, weshalb der Zorn gerechter Entrüstung sich ausschliesslich auf *ein* Haupt entladen solle. Der allenfalls in Frage kommende Gradunterschied kann im allgemeinen nur geringe Bedeutung beanspruchen, besonders wenn man bedenkt, dass bei manchem breit und lose angelegten Roman eine Verkürzung auf ein Fünftel sich leichter möchte bewerkstelligen lassen als eine solche auf die Hälfte bei einem knapp und kompakt gearbeiteten Werke

Ist es nun aber wirklich nötig oder auch nur gerecht, alle diese ernstgemeinten und z. T. geschickt gearbeiteten Ausgaben zu verdammen?

Machen wir uns zunächst klar, für wen derartige Texte bestimmt sind. Doch nicht für Leute, die der fremden Sprache mächtig sind und rasch und fliessend lesen und verstehen können. Denn sollte die Absicht bestehen, auch solchen Lesern die gekürzten Fassungen als „preiswerte Surrogate" zu empfehlen, sollte behauptet werden, dass durch derartige "short cuts" nichts Nennenswertes eingebüsst und nur Zeit und Mühe gespart werde, so würde ich nicht einen Augenblick anstehen, Herrn Stern beizupflichten und ein derartiges Verfahren als verwerflich und für wahren Kunstsinn und Kunstgenuss gefährlich zu verurteilen. Soweit ich weiss, ist das aber nicht der Fall, und die stark gekürzten Fassungen sind ausschliesslich für Studierende berechnet, denen die betreffenden Werke anderweit ganz verschlossen bleiben müssten.

Natürlich fragt es sich nun, ob die letztgenannte Alternative einen so grossen Schaden bedeuten würde. Herr Stern behauptet, dass bei der grossen Fülle von geeignetem Lesestoff kein Grund vorliege, unsern

Schülern verstümmelte Werke zu bieten. Für die Lyrik und Dramatik gebe ich dies als berechtigt zu. Dagegen ist aber nicht zu vergessen, dass von den hervorragendsten deutschen Dramen bei weitem die Mehrzahl in gebundener Rede verfasst sind, während sich unter den Lehrern mehr und mehr die Überzeugung Bahn bricht, dass die elementarere Schulung in einer fremden Sprache sich in der Hauptsache auf die Prosa beschränken solle, da die Eigenheiten poetischer Darstellung, um verstanden und genossen zu werden, weit mehr Sprach- und Stilgefühl erfordern, als sich in den ersten Jahren des Unterrichts auf irgend welche Weise erzielen lässt. Als Hauptlesestoff der ersten Jahre bleibt demnach nur die novellistische und historische Prosa übrig, da die z. T. reizenden Erzeugnisse der Vers-Epik — man denke nur an Wieland, Voss, Goethe, Scheffel, Baumbach u. a. — als gebundene Rede auch erst in zweiter Stelle in Betracht kommen. (Eine nicht unberechtigte Ausnahme hiervon bilden vielleicht die Fälle, wo der ganze Kursus so beschränkt ist, dass man, um den Schülern wenigstens einige der Hauptwerke der Litteratur vorzuführen, aus der Not eine Tugend macht und die Lektüre poetischer Werke beginnt, ehe die Schüler das dafür nötige Sprachgefühl haben können.)

Historische Prosa wird nun meistens, wenn schon das in mancher Hinsicht zu bedauern ist, nicht allzuviel gelesen. Die Novellistik muss also herhalten, und nach den immer neuen Veröffentlichungen zu urteilen, thut sie das auch nach Kräften oder wohl eigentlich über ihre Kräfte. Denn infolge der allgemeinen Hetzjagd nach kurzen Erzählungen wird manches herausgegeben und gelesen, weil es leicht und unterhaltend ist und die geeignete Länge hat, obgleich es sonst oft herzlich wenig Wert und Gehalt besitzt. Gewiss hat auch unsere Litteratur ihre Kabinettsstückchen der Erzählungskunst; gewiss haben auch wir Dichter, die im Rahmen der kurzen Novelle Prächtiges geleistet haben. Einerseits aber ist die Zahl wohl kaum so gross, wie die rasche Vermehrung der Ausgaben vermuten lassen könnte; andrerseits passt vieles des Besten, wie z. B. reizende Nummern von Heyse und Keller, des Inhalts wegen nicht recht in die Schule.

Unter solchen Umständen sollte es uns nun versagt sein, unsern Schülern echte Meisterwerke deutscher Prosalitteratur zu bieten, weil sie in ihrem vollen Umfang zu viel Zeit beanspruchen würden und Verkürzungen nicht zulässig sind? Trotz aller Achtung vor der Würde eines Kunstwerks kann ich mich zu solcher Anschauung nicht entschliessen, ebensowenig wie augenscheinlich die Verfasser des kürzlich veröffentlichten "Report of Committee on Modern Languages". Denn auf S. 1421 heisst es daselbst: "A recent novel, such as Ekkehart or Soll und Haben, read not in its entirety, but in extracts sufficient to give a good idea of the plot, the style, and the characters."

Doch ich breche diese allgemeinen Betrachtungen ab, da ich gern noch zwei Punkte berühren möchte, die mir nicht ohne Interesse und

Wichtigkeit erscheinen: 1) Ist denn die Verkürzung eines Kunstwerks wirklich etwas so Ungewöhnliches? 2) Nach welchen Gesichtspunkten wären wohl verkürzte Fassungen von Dichtwerken am besten herzustellen?

In aller Kürze möchte ich zu dem ersten Punkt auf folgendes aufmerksam machen. Liegt in der Verurteilung abgekürzter Fassungen nicht ein gut Teil Selbsttäuschung? Fragen wir uns einmal ganz ehrlich: wie viele der ausgedehnteren und schwierigeren Werke einer Litteratur kennt der Gebildete, ja oft selbst der Fachmann *"in toto"*? Natürlich besitzt man unverkürzte Ausgaben in seiner Bücherei. Werden Sie aber auch unverkürzt gelesen? Wie steht es in dieser Hinsicht mit dem Heljand, dem Nibelungenlied, dem Parzival, dem Simplicissimus, dem Messias? Wie mit Dante und Tasso, mit Spencer und Milton? Von Faust und Wilhelm Meister will ich absehen, obschon auch da Nachfragen unter deutschen Universitätsstudenten merkwürdige Resultate ergeben haben sollen. — Die Bühne, bedenke man weiter, kürzt und ändert die meisten Dramen, und wir geniessen das Gebotene immerhin, selbst wenn wir uns theoretisch darüber beschweren zu müssen glauben. — Liest man denn im Unterricht in den klassischen Sprachen die Ilias und Äneis unverkürzt, oder lässt man, da das ein Ding der Unmöglichkeit ist, diese Meisterwerke ganz fallen? — Sind die von hervorragenden Fachleuten herausgegebenen Göschenschen Ausgaben der Nibelungen, der Gudrun, des Parzival und andrer Werke des Mittelalters zu verwerfen? Oder kann der junge Amerikaner, der Deutsch studiert, die Meisterwerke der deutschen Litteratur so viel leichter lesen als der gebildete Deutsche die litterarischen Erzeugnisse des deutschen Mittelalters? — Ist z. B. die kürzlich erschienene, geistvolle und gewandte Übersetzung des Parzival durch Wilhelm Hertz verwerflich und ungeniessbar, weil sie grosse Partieen des Originals unterdrückt? — Vergessen wir auch nicht folgendes: Beethovensche Symphonieen auf dem Klavier, Wagners „Parsifal" im Konzertsaal, Rembrandtsche Lichteffekte und Praxitelische Formenfülle nach Photographieen, Schillers bühnengewaltige Dramen und Bismarcksche Redekunst in gedruckten Büchern, sind das nicht ebenfalls Teileindrücke, Notbehelfe? Wie verhältnismässig wenige sind glücklich genug, von diesen Dingen Totaleindrücke zu besitzen! Unser ganzes Wissen und Geniessen ist eben weit mehr „Stückwerk", als sich der Apostel träumen liess, oder wir uns klar zu machen geneigt sind.

Und da sollte es nicht erlaubt sein, Anfängern im Deutschen (und für Anfänger halte ich wahrlich nicht nur die Abc-Schützen des ersten Jahres) in „Soll und Haben" einzuführen, das immer noch von vielen für den besten deutschen Roman gehalten wird, nur weil wir von den 1000 Seiten des Originals nicht mehr als etwa 200 bewältigen können? Ich möchte nicht paradox erscheinen; wenn aber die 200 Seiten gut und geschickt gewählt sind (und das Verhältnis 5:1 ist gewiss ein ungewöhn-

liches), so bin ich überzeugt, dass die Schüler, soweit natürlich ihr Auffassungs- und Nachempfindungsvermögen reicht, eine bessere Einsicht in das Freytagsche Werk gewinnen werden, als die meisten von uns von einer grossen Anzahl von Werken haben, über die wir uns dennoch ein Urteil anmassen, ja manchmal geradezu anmassen müssen. Ich hoffe, es ist dabei nicht nötig hinzuzufügen, dass diese Ausführungen keinen Idealzustand schildern sollen, dass sie wohl aber beabsichtigen, die wirklich bestehenden Verhältnisse kurz anzudeuten.

Ich wende mich nunmehr zum Schluss zu der Frage nach der Methode, nach der verkürzte Schulausgaben am besten zu gestalten wären, was ich um so weniger unterlassen möchte, als ich glaube, dass fast alle unserer Herausgeber in diesem Punkte einem falschen Ideal nachstreben. Augenscheinlich ist es die Absicht der meisten von ihnen, durch furchtlose und oft ziemlich pietätlose Handhabung von Blaustift und Papierschere eine Fassung zu erzielen, die sich vor allen Dingen soll fliessend und zusammenhängend lesen lassen. Um aber ein solches Resultat zu erzielen, werden gewöhnlich ausser längeren beschreibenden Stellen die meisten Nebenhandlungen und Nebenpersonen ausgeschieden. Da jedoch in einem gut angelegten Kunstwerke Haupt- und Nebenpersonen, Haupt- und Nebenhandlungen eng mit einander verschlungen sind, so muss auch in den Partieen, die zum Abdruck gelangen, im einzelnen fast ununterbrochen gestrichen, gekürzt, mitunter wohl gar geändert werden. Ein solcher Prozess führt als unumgänglich zu so weitgehenden Eingriffen in den Stil und die Eigenart eines Werkes, wie sie meines Erachtens allerdings nicht zu billigen und zu empfehlen sind.

Obgleich ich nun gern zugebe, dass nicht in jedem Falle die absolut gleiche Behandlung angebracht sein dürfte, so würde es mir im allgemeinen doch weit besser und würdiger erscheinen, wenn man sich zum Muster nähme, was zum Teil in den obenerwähnten Göschenschen Ausgaben gethan ist. Das heisst, man sollte die wichtigsten, charakteristischsten und interessantesten Kapitel oder Partieen eines Werkes so viel als möglich in ihrer Totalität beibehalten — und es sollten das immer Teile von ziemlicher Ausdehnung und einer gewissen Abrundung sein — und dazwischen den fehlenden Zusammenhang in klarer einfacher Sprache kurz erzählen, ohne aber im geringsten den Anschein erwecken zu wollen, als ob eigentlich nichts fehle, oder als ob die verbindenden Stellen, die vielleicht ebensogut englisch wie deutsch abgefasst sein könnten, vom Verfasser selbst herrührten. Auf diese Weise würden die Schüler die Handlung und Tendenzen des Werkes in seinem ganzen Umfang kennen lernen, und was von dem Werke selbst geboten wird, würde den Autor in seiner vollen Eigenart erkennen lassen.

Bei solcher Behandlung würde allerdings der von den meisten Herausgebern angestrebte ununterbrochene Fluss der Darstellung verloren gehen — gewiss ein schwerer Verlust, wenn solche Fassungen sich an

diejenigen wendeten, welche die Sprache bereits flott und mit Genuss zu lesen verstehen. Gerade das aber soll ja nicht der Fall sein. So geübte Leser sollten unter allen Umständen an das Original verwiesen werden. Für Schüler aber, die in vielen Fällen nur zwei- oder dreimal wöchentlich mehr oder weniger mühsam eine geringe Anzahl Seiten bewältigen, ist eben schon dadurch alle wirkliche Kontinuität des künstlerischen Eindrucks ausgeschlossen, worüber sich kein erfahrener, den Thatsachen klar ins Gesicht sehender Lehrer im geringsten täuschen dürfte.

Das Ergebnis unserer Untersuchung wäre demnach etwa folgendes: 1) Verständnisvoll verfasste Verkürzungen von Werken, die im vollen Umfange der Schule nicht zugänglich sind, müssen als durchaus berechtigt anerkannt werden, vorausgesetzt nur, dass das betreffende Werk hervorragend genug ist, um seine Lektüre wünschenswert erscheinen zu lassen, und dass es seinem Hauptinhalt und seiner Anschauungs- und Darstellungsweise nach nicht ausserhalb des Gesichtskreises der Schule liegt. 2) Betreffs der bei solchen Verkürzungen zu beobachtenden Methode ist es im allgemeinen empfehlenswert, nicht so sehr nach ununterbrochener Darstellung zu streben, als vielmehr die ausgewählten Teile möglichst unverändert abzudrucken und den Inhalt der ausgelassenen Partieen kurz zu skizzieren.

„Das wahre Sprüchlein der Alten." Bis jetzt ist umsonst nach der Quelle von Vv. 65—66 im dritten Gesang von Hermann und Dorothea:

Einmal für allemal gilt das wahre Sprüchlein der Alten:
Wer nicht vorwärts geht, der kommt zurücke!

gesucht worden. Die meisten Erklärer verstehen unter dem Wort „Alten" nicht die Griechen und Römer, sondern stimmen Dr. L. Cholevius bei, der in seiner „Ästhetischen und historischen Einleitung" zu Hermann und Dorothea (3. Aufl. Leipzig, 1897) schreibt: „Die Sentenz findet sich bei keinem griechischen oder römischen Schriftsteller". Auch in deutschen Spruchsammlungen ist die Quelle noch nicht entdeckt worden. Nun findet sich im ersten Buch der „Geistreichen Sinn- und Schlussreime" von Angelus Silesius (Cherubinischer Wandersmann, herausg. v. G. Arnold, Frankfurt, 1701) das Epigramm No. 302:

Steh'n ist zuruecke geh'n.
Wer in den Wegen GOtt's gedächte still zu steh'n,
Der würde hinter sich und ins Verderben geh'n.

Eingehender als mit Angelus Silesius hat sich aber Goethe mit den Dichtungen von Christian Felix Weisse (1726—1804) beschäftigt, und es ist von Interesse, dass Weisse in seinem Gedicht „Der Aufschub" (Kleine lyrische Gedichte, Leipzig, 1772, Band 3, S. 103) die dritte Strophe mit den Worten anfängt:

Wer nicht fortgeht, geht zuruecke.

James Taft Hatfield.

Aus Jungamerikas Lehrjahren.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von **Carl Otto Schoenrich**, *Baltimore, Md.*

„Ohren, Augen, Zungen,
Hütet, liebe Jungen."

Die deutsche Aussprache Jungamerikas wird vom Englischen in mannigfacher Weise beeinflusst, ganz abgesehen von klimatischen Einwirkungen. Es rührt dieses schon daher, dass Jungamerika die deutschen Sprachlaute gewöhnlich wie die englischen im vorderen Teile des Mundes hervorbringt, anstatt in der Mitte oder im hinteren Teile desselben.

Dazu kommen noch die Schwierigkeiten der deutschen Druckschrift. Immer wieder werden B und V, C und E, R und K, ſ und f, c und e, wie auch ie und ei etc. verwechselt, was nicht selten bedenkliche Fehler veranlasst, die hier gar nicht wiedergegeben werden können. Ganz harmlos klingt da: „Man kann nicht sagen, woher die Ziegeneier (Zigeuner) kommen".

Dann spielt auch noch die deutsche Grammatik unserem Jungamerika gar manchen Streich. So wurde durch eine unrichtige Konjugation des betreffenden Zeitworts den Engländern eine ganz beispiellose Todesverachtung zuerkannt in dem Satz: „Die Engländer in der Schlacht bei North Point flohten vor den Amerikanern". Nur gut, dass die Zöglinge bei ihrem mangelhaften Wortverständnis nicht wissen, was sie thun. Nur wenn ein Eingewanderter in der Klasse sitzt, gilt es, eine Demonstration zu verhüten. Welcher deutsche Lehrer in diesem Lande kann da nicht Erfahrungen aufzählen! *Exempla sunt odiosa.* —

Die fast regellose englische Rechtschreibung macht dem gesamten Jungamerika — und auch Altamerika — unglaublich viel zu schaffen. Bei der Rückerinnerung an die eigene deutsche Schulzeit konnte ich mich oft des Eindrucks nicht erwehren, dass die englische Rechtschreibung deutscher Schüler durchschnittlich besser sei. Und bei meinen Besuchen deutscher und schweizerischer Lehranstalten vor mehreren Jahren fand ich diesen Eindruck auch wirklich begründet.* Die Satzfolge war freilich in der Regel verkehrt, allein die Orthographie war musterhaft, was man bei amerikanischen Schülern — so gerne man es möchte — absolut nicht sagen kann.

* Dieser Vorzug scheint sich aber nur auf die deutschen Schulen zu beschränken; nicht allein in deutschen Zeitungen, sogar in deutschen Nachschlagebüchern, die doch mustergültig sein sollten, stösst man mitunter auf eine unentschuldbare englische Orthographie. So steht im dritten Band von Meyer's Kleinem Konversationslexikon am Schluss des Artikels Powderly, Seite 52: "History of the *origine* and principles of the *Knigths* of labor."
Mit der leitenden Weltsprache sollte man vorsichtiger umgehen.

Welcher deutsche Schüler würde z. B. *farther,* anstatt *father,* schreiben? Hier findet man das nur zu häufig. Schon weil es der zugemessene Raum mir nicht erlaubt, kann ich nicht weiter auf diese eigentümliche Thatsache eingehen, vielleicht gelingt es mir aber doch, mit folgendem dem denkenden Leser genügende Anhaltspunkte zu einem eigenen Urteil zu geben.

Jungamerika hat fast jedes (englische) Wort auswendig zu lernen. Ist nun die Buchstabenfolge vergessen worden, oder kommt ein neues, noch so einfaches Wort vor, dann verlässt man sich eben kühnlich aufs Raten; und darin ist Jungamerika gross. Diese Gewohnheit beeinflusst bei ihm denn auch die sonst so leichte deutsche Rechtschreibung.

Als Versuch diktierte ich zur Zeit der Kolumbusfeier siebenjährigen Schülern den Namen *Christof Columbus;* das Resultat war, wie folgt:

Chrißuf Cohlumbuſt
Chriſtduf Clomer
Chriſtus kolumbus
Krißkolimbuß
Chrisſtuf Charlumbus
Crislufkalumbes
kriſtesglumpes
Chiſhot Calumbus
Kpriſtof Clumbuſt
Kirſtorf Gulumbus
Kriſtaft Kohlumbus
Chriſtdof Kolmbuſt
Kriſtesklombes
Kriſtgolumbus
Kriſtu Ka Lomboſt
Kriſtes Klonbus
Criſtbeclumber
Kriſtes klumbis
Chriſt auf Kulumbus

Chriſtus Kalumbus
Criſtklmbus
Kriſtotklompah
Kriſtolklumbuß
Kriſtu Kulumps
Koreſchklumbuf
Kiſthof Clombis
Koltiannieklumbeſt
tiſttaf Cehlumbuſt
Kriſtus Klamfus
Chriſtropf Gelunpus
Schriftuf kolumbus
Chriſt Clonber
Criſtuf korlumbeus
criſchſtuclumben
Khriſtot Klonbes
Bhaſtus keiloemp
Chriſtunslumbus

Kaftes kalumbes
Kriſtufklumbus
Friſchtukrubuß
Kuhpluſt
Kriſekropf Colmus
kruſpon=klumbus
Creiſtof Calumbum
Chriſtofchlumbus
Kißtopf Kalumber
Krüſtuf Kahrlumbuß
Karſtanfkanoblli
Kriſter Klombes
Kriſchofkolombuß
Liſt of Colombus
Chriſtif Cloumbus
Crisfululbus
Chriſtafchlombus
Chriſts klom=bus
Cuſtusbombus

In zwei Klassen acht- und neunjähriger Schüler diktierte ich, ebenfalls versuchsweise, denselben Namen, englisch und deutsch: *Christopher Columbus, Christof Columbus.* Nur wenige hatten es richtig, die andern schrieben:

Christ of Colombes
Christ of clumbes
Christ of Colombas
Christ of Collomba
Krist of Colonembes
Kristtofcollumbus
cristufer Columbes
Krist of clumbus

Chriſtklumbus
Chriſt of klumbus
Criſt af Calombas
Kriſtafkollambes
Criſtklumbus
Chriſtes Folumbes
Chriſttofkochlombis
Chriſt auf Clumbus

Crist of Columbons	Chriſt af Clumbus
Christusfer-Columers	Chriſtusfer — Columers
Crist of Columbus	Kriſt auf Columers
Cristerfer of Columbes	Chriſtipfer Columbes
Crister for Colmber	Chriſtipfer Columbes
kris of Columber	Chriſt auf Chriſtlumbus
Crister of Coulumbus	Criſtes of Coulumbuſ
Cristclumba	Chriſtklumbus
Christusfer Columbes	Chriſtus Columbes
Cristes Clombes	Chriſt Klumbes
Christis Cumbus	Chriſtis Clumbus
Christeifer Columbes	Chriſtipfir Columbes
Cristlumbus	Chriſtklumbus
Crister of Columbus	Kriſtes auf kolumbus
Crist of Clomumbus	Chriſt Clumbus
Christ of Columbus	Chriſt für Columbus
Christ of Clumba	Chriſt of Columbus
Christ of Colombus	Chriſt af Calombas
Crist of Clumba	Criſtlumbes
Christerfer clumbus	Chriſtuf clumbus
Christer Clumbus	Chriſt of Clombus
Christpfer Columbus	Chriſtpf Columbus
Cristof Columbus	Ciſtof Columbas

Die letzten zwei Wörter wurden von einem eingewanderten zehnjährigen Knaben geschrieben, der in Deutschland schon zwei Jahre lang zur Schule gegangen war.

Das Wort *Chicago* diktierte ich einer Klasse acht- und neunjähriger Schüler zur Zeit unserer Weltausstellung, als jenes Wort einem auf Weg und Steg zu Gesicht und Gehör kam. Jungamerika überraschte mich mit folgenden Wörtern:

Chickorgo	Schicktogo	Chickrgo	Chikago
chickago	Schickogo	Shektoga	ſchückgogo
Schickkoga	Schickgo	Chickcogo	Chikkogo
chickokao	Chickaka	chiccogo	Chicktago
chickeogo	Chichkan	Schickago	Chickgo
Cheioga	Chick Coko	Cchickago	Schicago
chicogo	Cheioge	Schoego	chiago
Chickcargo	Checcoge	Gickcorco	ſickaſeika
Shigcgo	chiccogo	Shickkogga	Schikao
schigo	Zhickkargo	Chucgo	Schiko
Shickago	Chickago	Skegogo	Schickako
Shikkogo	Zichickago	Chickhogo	Schückkago
Sechcoler	Chickkargo	Chichorgo	Schicheler

Chickkeargo	Chickogo	Shichaogo	Schiako
Chickkargo	Schorgo	chiago	Gichcorro
Chickgo	Cehkago	Seckacod	Schhikoya

Dieselbe Aufgabe stellte ich hierauf einer Klasse meist zehnjähriger Schüler. Nur wenige trafen das Ziel, die andern machten folgende Fehlschüsse:

Chicogo	Chicego	Chioco	Chikogo
Chiago	Chicago	Chegogo	Chiego
Chogo	Chogo	Schoggho	Schaggo
Chicogo	Chicogo	Chaucarago	Thioag
Shicago	Chicoga	Chigo	Schicko
Chicho	Cikago	Chircago	Chkargo
Chircargo	Charto	Chicago	Chickgo
Chicago	Chicager	Chicargo	Cchirargo
Chicogo	Chicigo	Shekagow	Schükako

Die beiden Wörter am Fuss der Liste schrieb ein vierzehnjähriger deutscher Knabe, der damals zehn Monate im Lande war.

Auf meine Vorstellungen hin entschuldigten sich die Freischützen mit „wir haben das Wort noch nie gehabt", „es ist nicht in unserem Grad (Klasse)". — Und als ich ihnen vorhielt: „Ihr habt es aber doch in der letzten Zeit allenthalben so vielfach gehört und gesehen, es steht ja auch in fusslangen Buchstaben auf dem Anschlagebrett gegenüber dem Schulhause", da hiess es: „O ja, wir haben es gesehen, aber wir haben es noch nicht auswendig gelernt."

Ein Kommentar ist überflüssig. —

Nachdem wir im Vorangegangenen Jungamerikas Sehen, Hören und Sprechen in Betracht gezogen haben, ist es angemessen, auch in dessen Anschauungskreis einen Blick zu werfen. Zu diesem Behufe seien von den vom Schreiber gesammelten statistischen Notizen nachfolgend eine Auswahl solcher angeführt, die er an einer grösstenteils vom Deutschamerikanertum benutzten öffentlichen Schule zusammenstellte.

Anwesend waren 581 Schüler und Schülerinnen im Alter von sechs bis sechzehn Jahren, 538 derselben in den Vereinigten Staaten geboren und 43 im Ausland, nämlich in Deutschland, Russland, Italien, Frankreich, Westindien.

I. *Von hundert Kindern hatten gesehen, d. i. beobachtet:*

	Alter der Kinder. 6—7	10—12	13—15
die Sonne aufgehen	22	22	37
Thau	36	87	80
Reif	1	82	61
den Regenbogen	50	—	—
ein Weizenfeld	16	75	46

einen Kartoffelacker	51	61	54
den Wald im Herbst	50	85	76
eine Eiche im Wald	—	40	30
einen Hasen laufen	1	80	65
einen Bienenstock	19	89	45
das Rathaus*	26	71	76
einen Landmann arbeiten	29	—	—
einen Schneider arbeiten	59	—	—
einen Schuhmacher arbeiten	83	—	—
die Milchstrasse	—	8	46
den grossen Bär	—	20	33
den Polarstern	—	—	3

II. *Von hundert Kindern waren gewesen:*

	Alter der Kinder. 6—7	10—12	13—15
in der Kirche (Synagoge)	85	100	98
in der Sonntagsschule	80	100	99
im Theater	68	78	99
im Zirkus	63	80	83
auf dem Ball	36	49	84
auf der Eisenbahn	91	86	95
auf einem Dampfschiff	84	77	94

III. *Von hundert Kindern nahmen Privatunterricht:*

	Alter der Kinder. 6—7	10—12	13—15
in Musik (Piano, Violine)	15	25	81
im Tanzen	2	12	42
im Turnen	—	1	23

Von den oben erwähnten Ergebnissen verdienen die der jüngsten Altersstufe zunächst Beachtung; sie lassen ahnen, in welchem Zustand die Kleinen von dem Elternhaus der Schule überantwortet werden. Und dabei waren die Eltern bezw. Vormünder obiger Kinder durchschnittlich gut gestellt, wie der Leser bereits erkannt haben wird. Siebenundachtzig Prozent derselben waren deutscher Abstammung, nahezu die Hälfte davon aus zweiter und dritter Generation. Der Beschäftigung nach liessen sie sich einteilen in:

Kaufleute	155	Näherinnen	5
Handwerker	127	Fabrikbesitzer	3
Fabrikanten	47	Künstler	3
Geistliche, Ärzte, Priester etc.	41	Hotelbesitzer	2
Wirte	28	Haushälterinnen	2
Buchhalter u. Ladenverkäufer	26	Seeleute	2

* City Hall, ein aus weissem Mar mor aufgeführtes und ein Häusergeviert umfassendes Prachtgebäude, dessen Kuppel auf viele Meilen hin sichtbar ist.

Fuhrleute	26	Gärtner	1
Öffentliche Beamte	20	Bankier	1
Tagelöhner	13	Ohne Beruf	67
Agenten	12		

Vieles und vielerlei lässt sich aus vorstehenden Tabellen lesen. Der Jugendfreund wird mit Wehmut daraus ersehen haben, wie viele Kinder aus der schützenden Familienstube, woselbst der platonische Grundsatz, Götter sind Freunde des Spiels, massgebend sein sollte, herausgeholt wurden — nicht um zur Anschauung der herrlichen, Seele und Körper erfrischenden Gottesnatur gebracht, sondern in die schwülen und zugigen Vergnügungsplätze der Erwachsenen genommen zu werden, wo die ohnedem zur Frühreife Beanlagten aus dem einzig schönen Jugendtraum gerüttelt werden

Und selbst manche der von Deutschamerikanern angeblich für die Jugend veranstalteten Feste, Picknicks bei den Kirchlichen, Kinderbälle bei den Nichtkirchlichen, würden viel besser ohne die Kinder gefeiert werden. — So lange das jugendliche Gemüt noch nicht hinlänglich erstarkt ist, sollte es dem Umgang mit der Welt entzogen werden, denn die Grossen sind bereits mehr oder weniger mit Fehlern und Lastern behaftet und stecken damit die Unerfahrenen an, sagt schon der weise Seneca. Und welch köstliche Anweisungen giebt uns das Buch der Bücher!

Wenn das hier Wiedergegebene einem Vater und Jugendfreund die Augen öffnen sollte, wenn sich manche seiner Kollegen dadurch veranlasst fühlen sollten, die Aufzeichnungen durch Mitteilung ihrer Erfahrungen und Beobachtungen zu erweitern und zu ergänzen, dann hat der Verfasser nicht umsonst geschrieben. —

Bericht des Zwölferkomitees der "Modern Language Association of America."

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von W. H. Rosenstengel, Madison, Wis.

II.

Fortsetzung.

Der zweite Teil des Berichts giebt Winke für den Lehrer.

1) Pronunciation. Drill upon the subject should be kept up steadily and inexorably until right habits are firmly fixed. It is necessary to train both his ear and his vocal organs. The teacher should have a very rudimentary knowledge of general phonetics.

2) The memorizing of colloquial sentences. The proper starting point in teaching is the vocabulary and phraseology of the language as represented in its every-day forms of expression. The learner's faculties and organs must be taught to respond instantly and naturally to the foreign symbols whether they are seen or heard. Idea and form of expression must become so intimately associated that the one suggests the other without any intervening process of ratiocination. To accomplish this, there is no kind of drill so good as the memorizing and frequent repetition of easy colloquial sentences. Such sentences can be given out and learned without any attempt at grammatical analysis and quite in advance of the pupil's grammatical knowledge. To know the meaning of „Es thut mir leid" and be able to handle the sentence appropriately, it is not at all necessary that one be able to parse a single one of the words. It is to be borne in mind that psychologically the unit of speech is the sentence or the phrase, and not the individual vocable. Such drill develops aptitude by making psychological reactions instantaneous by creating Sprachgefühl. It will be best that the drill take the form of short diologues without use of English. The memorizing of poetry is not of sufficient importance to deserve a place in the course. The beginner who has learned to recite „Sah ein Knab ein Röslein stehn" is hardly in a better, but rather in a worse, position for learning how a German would ordinarily express that idea. The recitation of well-chosen dialogues, with the parts assigned, is a better exercise, and is usually found more interesting to learners.

3) Grammar. Practice in writing German from dictation is helpful in learning W. Tell, and should be kept up for some time. The use of German script should not be regarded as a matter of great importance. For several weeks the grammar lessons should be short and easy, so as to allow an abundance of time each day for colloquial exercises and drill upon pronunciation. As the course proceeds the study of grammar and the doing of exercises directly related to the study of grammar may properly be allowed to absorb an increasing portion of the time, but the colloquial practice should be kept up. Grammar is for the sake of language. The important thing is that the learner should acquire facility in understanding and using the language. Little

theory and much application. Concentrate attention from the start upon the words that belong to the language of every-day life. Any other rules for gender except about nouns in chen, lein, ei, heit, keit, in, schaft and ung are not very important. After the inflection of the noun, the inflection of the adjective, the forms of the strong verbs and modal auxiliaries, the use of prepositions, and the subject of word order require the most attention. Translations from English into German and vice versa, and above all, review and repetition until the right forms come instantly from tongue and pen. A great deal of the easy rather than a little of the difficult.

Reading. To illustrate, supposing the text in hand to be Der See macht eine Bucht ins Land: 1) Decline Der See. What is the meaning of die See? Decline die See. Give the principal parts of macht. Inflect macht in the present indicative active. Give a synopsis of its senses in the indicative, first person singular. Why is the accusative used after in? Decline Land. What is the difference between Lande and Länder? 2) How would you say in German: The lake is quiet. The sea is quiet. My home is on the lake. I see a ship on the sea. There are many lakes in Switzerland. Give the German for: I made. I have made. I shall make. What are you making? How would you say: He is coming to land. I am going into the country. I live in the country. That is the case in all lands except the Netherlands.

3) Was macht der See? Welcher See ist gemeint? Wo befindet sich dieser See? Von welchem Lande ist hier die Rede? Waren Sie je in der Schweiz? Was für eine Regierung hat die Schweiz? Now, the best teaching will make some use of all these types of drill questions, but more of the second than of the first or third. The objection to an exclusive or even a predominant use of the first is that it teaches the pupils to "rattle off" paradigms and rules, but not to understand or to use the language. Instead of learning to think in German, as the phrase is, he learns to think grammar in the terms of his text-book. The objection to an exclusive use of type is that it does not specifically teach grammar at all. In types 1 and 2 the questions may, of course, be put in German instead of English. It is to be observed, however, that the German grammatical terms are rather difficult to learn, and do not come under the head of "every-day forms of expression". The principal value of grammatical drill conducted in German is to teach the learner to handle the sentence. So far as the vocabulary is concerned he might better be learning something else.

4) Reading matter of the first year: Reader. Others prefer complete stories. There is a serious objection to the use of special vocabularies throughout the elementary course, provided the right texts are available in editions provided with vocabularies. It is best to provide a good course of reading, with variety, interest, and progression, even if, toward the end, the dictionary has to be used.

6) Translation into English: Tolerable English; English which is not excellent from a literary point of view, but is at least clear, grammatical, free from gross improprieties in respect to idiom, and reasonably faithful to the meaning of the original. Sight reading. The objection that it encourages guess work and inaccuracy is not valid. All our reading is largely a process of declination, and the better we can divine from the context the better we can read. Of course the wrong guesses must be corrected, and the teacher is there for that purpose.

6) Reproductive translation into German. This is one of the most

profitable exercises possible. It teaches the pupil to give heed not only to the meaning, but to the form in which it is expressed, to put thoughts in German with German as a starting point. The language of the original should, of course, not be memorized verbatim; what is wanted is not an effort of the memory, but an attempt to express thought in German forms that are remembered in a general way, but not remembered exactly. In free reproduction, the pupil starts from his memory of the original. His thoughts tend to shape themselves in German form. In short, he learns to think in German.

Das sind die Hauptpunkte des zweiten Teils. Einige wenige Bemerkungen dazu dürften am Platze sein. Dass der Ausschuss auf "the memorizing and frequent repitition of easy colloquial sentences" und darauf Gewicht legt, dass die Worte (Vokabeln) in ihrem natürlichen psychologischen Zusammenhange behandelt werden sollen, verdient Anerkennung. Dass aber die Übungen "with the very first lesson" beginnen und namentlich nicht in einem lebendigen Zusammenhange dargeboten werden sollen, dürfte weniger Anklang finden. Meiner Meinung nach muss der Stoff zu diesen mündlichen Übungen in erster Linie dem Lesestücke entnommen oder wenigstens im Anschlusse an Beispielen, die der Unterricht bietet, dargeboten und in zweiter Linie an Gegenstände und Vorkommnisse des täglichen Lebens, an Bilder (z. B. den Hölzelochen) angeschlossen werden. *Planmässige* Übungen, die vom Leichten zum Schweren fortschreiten und die sich an bekannte und verstandene Dinge, Gegenstände, Sätze etc. anschliessen, die sind es, die wir nötig haben. „Es thut mir leid" sollte z. B. an Bekanntes, früher Gelerntes angeknüpft werden. Die Schüler haben „das war ihm bitter und leid genug" gelesen. In Verbindung mit diesem Satze wird jetzt „es war (that) ihm leid" behandelt. Später wird vielleicht „der dreimal Plünderung litt" gelesen. Nun werden leiden, litt, gelitten, an einer Krankheit leiden, etwas leiden, beim Brande haben viele Häuser, der Wagen hat Schaden gelitten durchgenommen und die früher gewonnenen Vorstellungen erneuert und mit den letzten verknüpft. Noch später wird „Erlkönig hat mir ein Leids gethan" gelesen. Zunächst wird jetzt auf die Genetivform, die an Stelle des Nom. Akk. getreten ist, hingewiesen; dann werden Sätze mit „Leid haben (tragen), sein Leid klagen, einem ein Leids anthun, sich ein Leid anthun" etc. durchgenommen, und das Neue wieder mit dem Alten verknüpft. Die verschiedenen Vorstellungen, die auf diese Weise gewonnen wurden, gehen eine innige psychologische Verbindung ein, wobei ein Teil dem andern nach den Gesetzen der Gleichzeitigkeit weckt und wieder hervorbringt. Ob dabei die von Gouin so warm empfohlene „geistige Anschauung" oder das „Summationsverfahren" von Pfeil oder Baerwald angewendet werden soll, lasse ich hier unerörtert. Sicher ist, dass durch die Vereinigung der durchgenommenen Wortformen und -bedeutungen schliesslich ein hübscher Wortschatz freies Eigentum der Schüler wird und dass durch die häufige Wieder-

kehr der Wortvorstellung diese leichter und sicherer verstanden, gesprochen und auch geschrieben werden.

"The German grammatical terms are rather difficult to learn etc." Und doch ist es wünschenswert, dass sich der Lehrer der wenigen Fachausdrücke, deren er bedarf, bedient. Die Fachausdrücke: deklinieren, konjugieren, buchstabieren etc., Nominativ, Genetiv etc., Singular und Plural, Kasus (Fall), Singular und Plural, Ablaut und Umlaut, Stammformen etc. sind nicht schwer zu lernen. Beim Gebrauche derselben hat aber der Lehrer den nicht gering zu schätzenden Vorteil, dass er beim Abfragen der Aufgabe nicht aus einer in die andere Sprache gerät. Bei der Begründung der grammatischen Erscheinungen, bei tiefergehenden Erklärungen und bei feineren Begriffsunterscheidungen sollte natürlich ausschliesslich die englische Sprache benutzt werden.

Dass der Ausschuss auf Regeln in bezug auf das Geschlecht der Substantive verzichtet, ist ebenfalls anerkennenswert. Wenn er dagegen Erörterungen über die Bildung von Substantiven durch Nachsilben empfiehlt, so hätte er wenigstens die wichtigsten Vorsilben miss, ur und un einschliessen müssen. Bei der Deklination würde ich auch noch auf das Behaghelsche Lautgesetz (dass die Endungen es, en oft das e verlieren können oder dass e in gewissen Fällen ganz und gar fehlen muss) hinweisen.

Etymologische und andere Erklärungen scheint der Ausschuss für überflüssig zu halten. Und doch ist die gelegentliche Heranziehung des Grimmschen und des Vernerschen Gesetzes von Vorteil. Tod, tot etc. können z. B. recht wohl an bereits Bekanntes (death, dead) angeschlossen werden. Damit soll nun keineswegs gesagt sein, dass z. B. gelehrt werden soll: tot ist ein augmentloses Partizip und ist aus dem Grunde mit t zu schreiben. Etymologische Feinheiten und philologische Ergüsse gehören nicht in die Hochschule; aber „sind in dem, was der Schüler bisher gelernt hat, Anknüpfungspunkte gegeben, welche die Aufnahme und das Verständnis des Neuen erleichtern können, so müssen sie, wie auf allen anderen Gebieten des Unterrichts, so auch auf dem lexikalischen benützt werden". (Prof. Dr. Glaunig.) Dass auch die Wortbildung und Wortbedeutung in der Hochschule Beachtung finden kann und muss, wird *der* Lehrer nicht bestreiten, der Hildebrandts Forderungen („Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule") praktisch angewandt hat. Aber auf die Verwandtschaft mit englischen und deutschen Wörtern und ganz besonders auf die Abstammung sollte in der Hochschule Gewicht gelegt werden.

Fortsetzung folgt.

Redaktionelles.

Reformen in Norwegen und Schweden. Die Deutsche Zeitschrift für Ausländisches Unterrichtswesen enthält im zweiten Heft des fünften Jahrganges (Januar 1900) zwei interessante Artikel, von denen der erste, von Oscar Kobel in Liegnitz verfasst, das norwegische Volksschulwesen in seiner Neubegründung nach den Gesetzen von 1889, 1892, 1894 und 1896 behandelt, der zweite, von Dr. H. Klinghardt, über einen neuen Reformvorschlag im schwedischen Reichstage berichtet.

In Norwegen bestanden von Staats wegen bis zum Jahre 1891 zwei Klassen von Schulen, Bezahlungs- und Freischulen. In dem genannten Jahre aber wurden die ersteren abgethan. Derselbe demokratische Geist, der sich in diesem Vorgehen zeigte, offenbart sich in der gesamten Organisation des Schulwesens. Die Idee der allgemeinen Volksschule, wie sie bereits Comenius vorschwebte und wie sie auch in der Theorie wenigstens unserm Schulwesen zu Grunde liegt, ist dort vollständig durchgeführt. Volksschule, Mittel-, Latein- oder Realschule und Universität sind so eingerichtet, dass der Schüler durch Absolvierung einer der Schulen zum Eintritt in die folgende befähigt ist.

Alles das, was hier von einsichtsvollen Männern als wünschenswert hingestellt wird, ist in Norwegen durch das Gesetz zur allgemeinen praktischen Ausführung gebracht. Nur einige wesentliche Punkte seien hier hervorgehoben.

Die Schulpflicht beginnt mit dem siebenten Jahre. Die Schule selbst ist in einen siebenjährigen Kursus eingeteilt. Die höchste Anzahl von Stunden beträgt 24 pro Woche. Schwache Kinder dürfen von einzelnen Fächern ausgeschlossen werden. In keiner Klasse dürfen sich mehr als 40 Schüler befinden. In der Nähe jedes Schulhauses befindet sich ein Spielplatz. Bei der Einrichtung von Schulhäusern und Schulzimmern müssen die allgemein giltigen sanitären Vorschriften beachtet werden, wie überhaupt die Rücksicht auf das körperliche Wohlbefinden der Schüler überall im Vordergrunde steht. Die Vorschriften über den Schulbesuch werden aufs strengste befolgt, namentlich ist die Beschäftigung schulpflichtiger Kinder ausser der Schule der aufmerksamsten Kontrolle unterworfen. Vergehen gegen diesbezügliche Gesetze werden so schwer bestraft, dass sie beinahe zur Unmöglichkeit werden.

Die Stellung der Lehrer ist in mehrfacher Hinsicht eine von unserm Standpunkte aus geradezu beneidenswerte. So lange der Lehrer sich nichts zu schulden kommen lässt, darf eine Gehaltsveränderung nie zu seinen Ungunsten vorgenommen werden. (Man vergleiche damit die Willkürlichkeiten, die bei uns mitunter zu finden sind.) Die Leitung der internen Angelegenheiten der Schule ist dem Schulrate unterstellt, der

aus den Lehrern und Lehrerinnen der Schulgemeinde besteht. Ihm unterstehen die allgemeine Ordnung der Volksschule, die allgemeinen Bestimmungen über Ordnung und Zucht, Lehrbücher und Lehrpläne; auch ist er verpflichtet, sich über jede Schulangelegenheit zu äussern, wenn es der Schulvorstand wünscht. In letzterem müssen sich ebenfalls zwei Vertreter der Lehranstalt befinden, die von dieser selbst gewählt werden.

Körperlich sollen Kinder über zehn Jahre gar nicht gezüchtigt werden, Kinder unter zehn Jahren aber nur in Anwesenheit des Leiters, des Klassenvorstehers oder des Mitlehrers.

In unserem Schulwesen beginnt gegenwärtig ein Kampf, der in Europa bereits seit langem wenn auch mit Unterbrechungen tobte; es ist der Kampf zwischen den Altklassikern und den Modernen auf dem Gebiete des Sprachunterrichts. In Deutschland war es kein geringerer als der deutsche Kaiser selbst, der den Vertretern der alten Sprachen den Fehdehandschuh hinwarf. Der Erfolg war damals ein nur geringer; jetzt regt sich's jedoch wieder allerorten, und von neuem rüsten sich beide Parteien zum Angriff.

Von Bedeutung ist daher der Schritt, den der schwedische Reichstag im vorigen Jahre that, indem er den Beginn des Unterrichts im Lateinischen von Untertertia nach Untersekunda hinaufschob.

Die Gründe, mit denen der Ausschuss der zweiten Kammer in seinen Motiven den von ihm eingenommenen Standpunkt vertritt, sind anzusehen als eine kurze Zusammenfassung dessen, was in Schweden die überwiegende Mehrzahl der Gebildeten im allgemeinen und der Fachmänner insbesondere über die weitere Kürzung des Lateinkursus auf der höheren Schule denkt und sind darum auch für uns von Interesse. Einige derselben seien hier angeführt:

„Was in der antiken Litteratur einen bleibenden Wert hat, ist längst in Fleisch und Blut der modernen Kultur übergegangen, und kein Gebildeter hat darum nötig, sich an die Quellenschriften zu wenden. Überdies hat die höhere Schule längst aufgehört, eine wirkliche klassische Bildung zu erteilen, — lediglich eine klassische Vorbildung kann sie geben, die der Vervollständigung auf der Universität bedarf. Nur ein kleiner Bruchteil geht auf die Universität über, also dürfen deren Bildungsbedürfnisse nicht auf die gesamte Schulorganisation bestimmend einwirken."

„Die oft gehörte Behauptung, es sei unpädagogisch, obere Klassen mit all der Plackerei elementarer Formen und Regeln zu quälen, wird hinfällig, sobald man sich klar macht, dass es doch gar nicht nötig ist, den Sekundaner einem solchen zeitverschwenderischen grammatischen Drill zu unterwerfen, wie ihn früher der Sextaner über sich ergehen lassen musste."

„Dass die öffentliche Meinung nicht mehr dasselbe Vertrauen wie früher in die geistbildende Kraft des Latein hat, ergiebt sich aus der

Stufe um Stufe abnehmenden Lateinlinie während des letzten Jahrzehnts und dem entsprechenden um so viel sich verstärkenden Besuch der Reallinie (lateinfrei!)"

Unter günstigeren Bedingungen ist selten ein Unternehmen, das erziehlichen Zwecken gewidmet ist, ins Leben gerufen worden, als das von Col. Francis W. Parker errichtete "Chicago Institute", von dem wir an anderer Stelle berichten. Das Herz muss sich jedem Schulmanne mit Freude füllen, wenn er das Programm des Instituts und dessen Einrichtung kennen lernt. Soll es doch eine Erziehungsanstalt im wahren Sinne des Wortes werden, in welcher der Leiter, von keinerlei äusserem Einflusse gehemmt oder bestimmt, seine eigenen pädagogischen Ideen zur Ausführung bringen kann. Da nun Herr Parker ein Anhänger des Herbartschen Erziehungssystems ist, so ist gleichzeitig dieser Richtung ein weiter Spielraum zur Entfaltung gelassen, und mit Spannung sehen wir darum der Entwickelung dieses Institutes entgegen.

Das "Chicago Institute" ist eine der wenigen Anstalten, die sich der Aufgabe der Volkserziehung im wahren Sinne des Wortes widmen kann. Ungezählte Millionen sind bisher zur Errichtung von Universitäten und Unterstützung von höheren Lehranstalten von Gesellschaften und Privatpersonen hingegeben worden; dass sich hier gleiche Freigebigkeit in den Dienst der Volksbildung stellt, wo sie unendlich mehr wirken kann, ist mit aufrichtigster Freude zu begrüssen.

Es beschleicht uns aber doch auch etwas wie Neid, wenn wir das genannte Institut mit der Schöpfung des deutschamerikanischen Lehrerbundes, dem Lehrerseminar in Milwaukee, vergleichen. Auch diese Anstalt steht im Dienste des Volkes, sie sendet jährlich eine Anzahl tüchtiger junger Leute hinaus, die ausgerüstet sind, um Pionierarbeit nicht bloss für die deutsche Sprache, sondern auch für eine gründliche und heilsame Volksbildung zu verrichten; und sie wäre darum gewiss des allgemeinen Interesses und der thatkräftigsten Unterstützung wert.

Dankbar erkennen wir es an, dass sich hochherzige Männer und Frauen gefunden haben, die das Bestehen des Seminars sicherten; aber es bleibt noch sehr, sehr viel zu thun übrig, wenn die Pläne, die seinen Gründern vorschwebten, zur Durchführung kommen sollen. Die Anstalt ist nicht sorgenfrei; viel könnte und sollte zu ihrem innern Ausbau geschehen, wenn die Mittel vorhanden wären. Wo sind die Deutschamerikaner, die es den Gründern des "Chicago Institute" gleich thun wollen?

Für die Schulpraxis.

I. Das faktitive Zeitwort.

(Lehrprobe für die Oberklassen der Volksschule.)

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Emil Dapprich, Milwaukee.

Vorbemerkung: Da sowohl in der englischen als in der deutschen Sprache die Formen dieser Wörter Schwierigkeiten in sich tragen, die nur durch richtige Übung gehoben werden können, und da viele dieser Formen tagtäglich gebraucht werden, so ist eine Behandlung derselben durchaus geboten. Je allseitiger und mannigfaltiger die Übung sich gestaltet, um so reger wird das Interesse der Schüler, um so sicherer der Gebrauch der richtigen Form im Zeitwort sowohl als im richtigen Fall.

An der Wandtafel stehen:

legen=liegen machen
stellen=stehen machen
setzen=sitzen machen
sprengen=springen machen
senken=sinken machen
fällen=fallen machen
tränken=trinken machen
beugen=biegen machen

Was thue ich mit dem Buch?
Sie legen das Buch auf den Tisch.
Wo liegt jetzt das Buch?
Das Buch liegt auf dem Tisch.
Wiederhole beide Sätze!
Nimm das Buch, thue, was ich gethan und sage es uns!
Ich lege das Buch auf den Tisch.
Und was thut das Buch?
Es liegt auf dem Tisch.
Gieb beide Sätze!
Schreibe sie an die Wandtafel!
Wohin legte ich das Buch?
Sie legten das Buch auf den Tisch.
Und wo lag es dann?
Es lag auf dem Tisch.
Was thatest du mit dem Buch?
Ich legte das Buch auf den Tisch.
Und was that das Buch?
Es lag auf dem Tisch.
Wie lauten jetzt die beiden Sätze?
Schreibe sie an die Tafel unter die gegebenen!

Es wird durch Unterstreichen der charakteristischen Wörter in beiden Satzpaaren auf das Unterscheidende aufmerksam gemacht und nun folgt die Einübung.

Der Lehrer zeigt, die Schüler bilden die Sätze.
Feder, Bleistift, Tafel, Messer, Kreide etc.
auf die Hand, den Boden, unter das Pult, in den Kasten etc.
Z. B. Sie legen die Feder auf die Hand.
Die Feder liegt auf der Hand.
Nun behalten einzelne Schüler die Gegenstände, deponieren sie und bilden die Sätze, wie:
Ich lege das Papier in den Korb.
Das Papier liegt im Korbe.
Alsdann fordert der Schüler seine Mitschüler auf, die Sätze zu bilden, und es entstehen nun die Formen:
Du legst die Bücher in das Pult, in die Schublade.
Die Bücher liegen in dem Pult, in der Schublade.
Oder auf die Frage des Lehrers: Wohin legte Karl die Kreide?
Er legte die Kreide in den Trog.
Und wo liegt nun die Kreide?
Sie liegt in dem Trog.
Es kommen nun Fragen, wie die folgende:
Wohin legen wir die Lesebücher am Schluss der Stunde?
Wir legen die Lesebücher in unsere Pulte.
Und was kannst du mir dann von den Büchern sagen?
Die Bücher liegen in den Pulten, in den Kästen, an ihren Plätzen etc.
(Jede richtige Antwort wird angenommen, wenn es auch nicht die erwartete ist.
Wohin legt ihr die Feder, wenn die Schreibstunde vorbei ist?
Wir legen die Feder in das Kästchen, auf den Tisch etc.
Wohin legt der Vogel das Ei?
Der Vogel legt das Ei ins Nest, in das Nest.
Und wo liegt nun das Ei?
Das Ei liegt im Nest.
Wohin legt die Mutter das Kind, wenn es schläfrig ist?
Die Mutter legt das Kind in das Bett, in die Wiege.
Wo liegt dann das Kind?
Es liegt in der Wiege.
Wohin legen wir unsere Toten? Wir legen unsere Toten in die Gräber.
Und wo liegen dann unsere Toten? Sie liegen in ihren Gräbern.
Wohin legten die Goten den Leichnam des toten Alarich?
Wo lag nun der König?
Was legten sie dem König ins Grab?
Was lag nun in dem Grab des Königs?
Wohin legst du dich, wenn du müde bist?
Ich lege mich aufs Sopha, ins Bett, auf die Erde etc.
Und wo liegst du dann?
Ich liege auf dem Sopha, im Bett, auf der Erde etc.
Wohin legt sich der Jäger, wenn er den Hirsch schiessen will?
Er legt sich auf die Lauer, ins Versteck.
Und wo liegt er dann?
Er liegt auf der Lauer, im Versteck.
Was hat der Landmann in die Erde gelegt?
Der Landmann hat den Samen in die Erde gelegt.
Wo hat der Samen dann gelegen?
Der Samen hat in der Erde gelegen.

Nun schreiten wir zur Betrachtung der an der Tafel stehenden Zeitwörter.

Die Thätigkeiten werden wie bei dem ersten Zeitwort vom Lehrer oder Schüler ausgeführt und von der Klasse zum Ausdruck gebracht. Auch wird es eine passende Übung sein, bloss auf das Zeitwort zu deuten, und Sätze von den Kindern ad libitum bilden zu lassen.

II. „Der Lotse" von Giesebrecht.

„In lebendiger Wechselrede werden uns die Situation und die Empfindung der beiden Lotsen vergegenwärtigt. Wohin versetzt uns der Dichter? An den Strand. Was schauen wir? Eine Brigg. — Treibt sie stolz dahin mit sonnenbeschienenen Segeln? Bietet sie ein heiteres Bild dar? — Nein. Sie erregt Sorge, Angst, Schrecken. Es ist Sturm; sie ist in Gefahr zu zerschellen. — Unsere Spannung wächst durch die Worte: „Ich muss hinaus, dass ich sie leite." — Der ruhig abwägende Verstand des anderen Lotsen warnt.— Unsere Spannung erreicht ihren Höhepunkt: „Gieb mir das Sprachrohr! Schifflein, eile! Es ist die letzte, höchste Not!" In kurzen erzählenden Zeilen wird die Katastrophe dargestellt.

Welche Gesinnung bekundet der Lotse? — Pflichttreue, Nächstenliebe, Opfermut, Selbstverleugnung: „Ein ganzes Schiff voll jungen Lebens ist wohl ein altes Leben wert." — In welchem Konflikt liegt er? In dem Konflikt der Pflicht, die ihm sein Beruf und sein gutes Herz auferlegen, die in Gefahr schwebenden Mitmenschen zu retten, auch wenn er selbst dabei untergehen muss, mit dem Selbsterhaltungstriebe, der jedem Menschen angeboren ist und der in den Worten des Kameraden zum warnenden Ausdruck gelangt. Soll er jene untergehen lassen und sich selbst am Leben erhalten? Soll er selbst untergehen, um jene am Leben zu erhalten? — Das sittliche Bewusstsein giebt ihm den — tragischen — Entschluss ein, sich zu opfern. Was ist für ihn also der Tod? Die Lösung aller Zweifel. Was erwirkt er ihm? Das Bewusstsein einer guten, edlen That. Denn sein Tod ist ein Heldentod. Beklagen wir den Edlen, da er untergeht? — In das Mitleid mischt sich Bewunderung dessen, der an sich selbst zuletzt denkt, der im Dienste hehrer Menschenliebe sich dahin giebt, und die Freude über die Rettung so vielen jungen Lebens. Der Untergang des Wackeren drückt uns nicht nieder, sondern erhebt uns. Mitleid und Furcht werden zur Bewunderung der Grösse edler Menschenliebe und zu innerer Erhebung geläutert und geadelt."

Aus „Pädagogik und Poesie". Vermischte Aufsätze von Prof. Dr. Alfred Biese, Königl. Gymnasialdirektor in Neuwied a. Rhein. Berlin 1900. R. Gaertners Verlagsbuchhandlung.

Berichte und Notizen.

I. Die N. E. A. in Los Angeles.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von ***Paul Gerisch****, Milwaukee.*

V.

Während wir die Mitteilungen über die Verhandlungen der N. E. A. in Los Angeles aus Zeitungsartikeln zusammengelesen, ist der gedruckte Bericht erschienen, ein stattlicher Band von zwölfhundertundfünfzig Seiten. All die grossen Reden kleiner Männer und auch die kleinen Reden grosser Männer finden sich darin Schwarz auf Weiss. Wer ehrlich sucht, findet sicherlich hier und dort ein Körnlein! Das Buch kostet zwei Dollars. Das Beste darin ist offenbar der Bericht des "Committee on College Entrance Requirements , in dem sich auch der Spezialbericht des Zwölferausschusses der Modern Language Association of America über die französische und die deutsche Sprache befindet. Dieser Bericht ist eine fleissige, gediegene Arbeit, er ist einzeln für 25 Cents zu haben. Wer die Notwendigkeit einsieht, im Interesse unserer Arbeit in der amerikanischen Schule die Bestrebungen der englisch-amerikanischen Kollègen kennen zu lernen, der wird gewiss nicht zögern, sich den "Report of the Committee on College Entrance Requirements", July 1899, sofort zu bestellen.

Der Bericht hat den Zweck, harmonischere Beziehungen zwischen den Hochschulen und den Colleges und Universitäten anzuchreben, damit erstere, als Schulen des Volkes, die ihnen zukommende Arbeit leisten können, aber gleichzeitig ihren Schülern eine solche Vorbildung zu geben imstande sind, welche zum Eintritt in die höheren Schulen befähigt. Er umfasst 188 gedruckte Seiten und besteht aus zwei Teilen (1. Teil: pp. 1—49; 2. Teil: pp. 50—188). Der erste Teil enthält zunächst eine historische Skizze, die den Anfang und den Verlauf der Bewegung erläutert.

Bei der Zusammenkunft der Hochschulabteilung der N. E. A. in Denver im Jahre 1895 verlas Prof. Wm. Carey Jones von der Universität von Kalifornien einen Aufsatz: „Was sollen Universitäten und Hochschulen thun, um die Annahme der Vorschläge des Zehner-Komitees herbeizuführen?" Als Ergebnis der Besprechung des Jones'schen Aufsatzes wurde ein Ausschuss mit dem Auftrage ernannt, einen Arbeitsplan vorzulegen. Dieser Ausschuss empfahl die Bildung eines Konferenz-Komitees, aus fünf Mitgliedern der Hochschulabteilung und aus fünfen der Abteilung für höheres Schulwesen der N. E. A. bestehend, dessen Aufgabe es war, bei der nächsten jährlichen Versammlung einen Plan zu unterbreiten, wie das angestrebte Ziel verwirklicht werden könne. Das Konferenz-Komite wurde ernannt, und dieses organisierte sich zu Anfang des Jahres 1896 durch die brieflich vorgenommene Wahl von Dr. A. F. Nightingale, dem Superintendenten der Chicagoer Hochschulen, zum Vorsitzenden, und von Wm. H. Smiley, dem Prinzipal einer Denver Hochschule, zum Schriftführer. Obgleich keine Geldverwilligung gemacht worden war, gingen doch die einzelnen Mitglieder sofort an die Arbeit, indem sie Rundschreiben aussandten, Ansichten und Statistiken sammelten, und viele erzieherischen Vereine im Lande aufforderten, die Frage zu besprechen. Auch lud der Vorsitzende die vier Vereinigungen, deren Ziel ist, die Hochschul- und College Erziehung zu fördern, nämlich die New England Association of Colleges and Secondary Schools, die Association of the Middle States and Maryland, die

Southern Association und die North Central Association, ein, je drei Mitglieder zu ernennen, um mit dem National-Komitee in allen Hauptfragen Hand in Hand zu arbeiten. Das geschah.

Das National-Komitee legte bei der Zusammenkunft der N. E. A. in Buffalo im Jahre 1896 seinen ersten unoffiziellen vorläufigen Bericht, 150 gedruckte Seiten stark, vor, welcher in der Juninummer der "School Review" von jenem Jahre zu finden ist. Dieser Bericht enthält hauptsächlich Tabellen, die zeigen, welche Anforderungen 67 repräsentative Colleges und Universitäten der Vereinigten Staaten an den um Aufnahme Nachsuchenden stellen; er enthält ferner eine kurze Wiederholung der Anforderungen in den verschiedenen Lehrfächern von Mitgliedern des Komitees und anderen Männern, die ein grosses Interesse an den Tabellen nahmen. Jene Anforderungen sind voller Widersprüche und Ungereimtheiten und zeigen die Notwendigkeit radikaler Reformen. Hierauf hielten die Interessierten am 7. Juli in Buffalo eine Versammlung ab, in der ein Dreierausschuss mit dem Auftrage ernannt wurde, für das Gesamt-Komitee einen Arbeitsplan für 1896—97 zu unterbreiten. Der einstimmig angenommene Bericht des Dreier-Ausschusses empfahl die Mitwirkung von Gesellschaften und Personen, die sich das Studium der fraglichen Probleme zur Lebensaufgabe gemacht haben; ferner die Ernennung von Subkomitees, um die Anforderungen in englischer Sprache, in den klassischen und modernen Sprachen, in der Geschichte, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften genau zu prüfen; endlich noch eine Anzahl notwendiger Vorbedingungen zur glücklichen Vollendung der äusserst umfangreichen Arbeiten.

Ein Zwölfer-Ausschuss der American Philological Association mit Prof. Thomas Day Seymour von der Yale Universität als Vorsitzenden übernahm den Spezialbericht über die griechische und die lateinische Sprache; die Ableitung der N. E. A. für Naturwissenschaften ernannte verschiedene Ausschüsse, um die einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer zu bearbeiten; ein Siebener-Ausschuss der American Historical Association mit Prof. A. C. McLaughlin von der University of Michigan an der Spitze lieferte den Spezialbericht über den Geschichtsunterricht; ein Zwölfer-Ausschuss der Modern Language Association of America endlich mit Prof. Calvin Thomas von der Columbia Universität als Vorsitzenden machte es sich zur Aufgabe, einen Spezialbericht über den Unterricht in der deutschen und der französischen Sprache fertigzustellen. Alle diese Spezialberichte bilden den zweiten Teil des Berichtes des "Committee on College Entrance Requirements".

Später wurde auch noch die American Mathematical Association aufgefordert, den ihr zukommenden Spezialbericht auszuarbeiten.

Ein zweiter vorläufiger Bericht des National-Komitees wurde der im Juli 1897 in Milwaukee stattgefundenen Tagung der N. E. A. vorgelegt und wiederum, da noch immer keine Geldverwilligung gemacht worden war, im "School Review" abgedruckt. Vier weitere Mitglieder wurden dem Komitee hinzugefügt. Im nächsten Jahre, bei der Versammlung der N. E. A. in Washington, wurden endlich $500 für die Arbeiten ausgeworfen.

Nachdem es wahrscheinlich geworden war, dass die Subkomitees ihre Berichte fertiggestellt hatten, berief Dr. Nightingale eine Versammlung des Nationalkomitees für den 13., 14. und 15. April 1899 nach Chicago. Die Sitzungen, drei täglich, wurden in den Räumlichkeiten des Quadrangle Club der University of Chicago abgehalten, und hier wurden die Arbeiten, die 1895 in Denver begonnen worden waren, zu Ende geführt.

Die folgenden Notizen über die einzelnen Unterrichtsfächer sind dem Hauptberichte des Nationalkomitees, *nicht* den Spezialberichten, entnommen.

I. *Englische Sprache.* Das Komitee sagt: „Das Studium der englischen Sprache und Litteratur ist wichtiger als irgend ein Zweig im Studienplan! Es bietet alle, oder beinahe alle, die Gelegenheiten zur Ausbildung des Geistes, die durch das Studium einer anderen Sprache geboten werden, und führt den Schüler in die Litteratur seiner Muttersprache ein, welche stets die wahre Quelle seiner Gedanken, Inspirationen, Ideale und ästhetischen Freuden sein muss, und auch das Werkzeug des Umganges mit seinen Mitmenschen. Deshalb sollte dieses Studium eine Stelle einnehmen, die der andern Sprachen eingeräumten wenigstens nicht untergeordnet ist."

Das Studium der englischen Sprache sollte englische Litteratur und Pflege des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucks umfassen. Im allgemeinen ist es besser, wenn Grammatik und Rhetorik in Verbindung mit Litteratur und Aufsatzlehre gelehrt werden; aber sie sollten nicht vernachlässigt werden. Litteratur und Aufsatzlehre sollten während des ganzen Hochschulkursus gelehrt werden und sich gegenseitig ergänzen.

Das Komitee billigt die folgenden Grundsätze:

Erstens sollte in den Hochschulen kein Unterschied gemacht werden zwischen den regelmässigen Kursen und den sog. englischen Vorbereitungskursen für das College.

Zweitens sollte das vom College im Englischen Geforderte auf die vier Jahre verteilt werden.

Das Komitee empfiehlt auch, dass vier Lektionen jede Woche vier Jahre lang dem Unterricht in der englischen Sprache gewidmet werden sollen, und dass wenigstens die Hälfte dieser Zeit auf die englische Litteratur fallen soll. In dem Muster-Stoffplan werden vorgeschlagen: Für die erste Hälfte des ersten Jahres: Erzählungen aus Scott, Poe, Tennyson, Lowell, Whittier, Browning, Stevenson und Kipling; für die zweite Hälfte Beschreibungen aus Hawthorne, Lowell, Gray, Goldsmith, Poe, Blackmore, Burroughs und Kipling; für das zweite Jahr und die erste Hälfte des dritten Jahres verschiedene Gattungen der Poesie, mit der Lyrik anfangend; für die zweite Hälfte des dritten Jahres das Drama, mit besonderem Nachdruck auf Shakespeare; für das letzte Jahr Geschichte der Litteratur. Weiter enthält der Plan eine Liste von je dreissig ausgewählten Werken für jedes Hochschuljahr.

II. *Fremde Sprachen.* Das Komitee empfiehlt die Annahme der von der American Philological Association und der Modern Language Association of America ausgearbeiteten Sonderberichte. Der Teil dieser Arbeiten, der sich auf das Deutsche bezieht, ist an anderer Stelle von Herrn Prof. W. H. Rosenstengel besprochen worden.

III. *Geschichte, Staatswissenschaft* und *Volkswirtschaftslehre.* Das Komitee empfiehlt, dass unsere Colleges und Universitäten ein Jahr Unterricht in Volkswirtschaftslehre, der die Elemente des genannten Studiums nebst Handelsgeographie und Industriegeschichte umfasst, anerkennen sollten. Es billigt die Vorschläge der American Historical Association, setzt aber hinzu, dass es höchst wünschenswert sei, wenn die Hochschulen ein Jahr dem Unterricht in Geschichte der Vereinigten Staaten und Staatswissenschaft (civil government) widmeten und die Colleges und Universitäten dieses Jahr forderten. (Nach dem Bericht der American Historical Association kann bei einem nur dreijährigen statt einem vierjährigen Kursus in Geschichte der Unterricht in Geschichte der Vereinigten Staaten und Staatswissenschaft fallen gelassen werden.)

IV. *Mathematik.* In den unteren sechs Klassen der Volksschule soll der Unterricht im Rechnen auf die vier Spezies mit ganzen Zahlen, gemeinen und Dezimalbrüchen, auf die wichtigsten Maase und Gewichte und auf die Prozent-

rechnung mit Einschluss der einfachen Zinsrechnung beschränkt werden. Ein fakultativer Kursus im kaufmännischen Rechnen und in der Buchführung sollte erst in der Hochschule geboten werden. Auf die sechs Hochschulklassen soll der mathematische Unterricht in folgender Weise verteilt werden: 7. Grad—Konkrete Geometrie und die Anfänge der Algebra, 4 Lektionen; 8. Grad—Die Anfänge der demonstrativen Geometrie und Algebra, 4 Lektionen; 9. und 10. Grad—Algebra und Planimetrie, 4 Lektionen; 11. Grad—Stereometrie und ebene Trigonometrie, 4 Lektionen; 12. Grad—höhere Algebra und allgemeine Wiederholung, 4 Lektionen.

V. *Naturwissenschaften.* "Nature Study" sollte in jeder Volksschule, d. h. in den untersten sechs Graden, getrieben werden. Auf der Hochschule soll im ersten Jahre physikalische Geographie, im zweiten Jahre Biologie (Botanik und Zoologie, oder Botanik allein, oder Zoologie allein), im dritten Jahre Physik, und im vierten Jahre Chemie, und zwar in je vier Lektionen per Woche, gelehrt werden.

Physikalische Geographie soll mit „die Lehre von der natürlichen Umgebung des Menschen" (the physical environment of man) erklärt werden und die Erde als Kugel, die Atmosphäre, die Hydrosphäre und die Lithosphäre (Luft, Wasser, Land) behandeln, mit steter Berücksichtigung der gegebenen Definition. Die Verteilung der Lebewesen auf der Erde sollte ebenfalls nicht als botanische und zoologische Klassifizierung, sondern zum Verständnis der organischen Umgebung des Menschen gelehrt werden. Physikalische Geographie sollte im neunten Grad vier Mal per Woche während eines Jahres unterrichtet werden.

Biologie im zweiten Jahre des Kursus kann entweder aus einem halben Jahre Botanik und einem halben Jahre Zoologie, oder aus einem ganzen Jahre in einem der beiden Zweige bestehen.

Botanik wenigstens ein halbes Jahr vier Mal die Woche. Der Schüler sollte die Hälfte der ganzen Zeit im Laboratorium bei selbständiger Arbeit zubringen; jede Lektion im Laboratorium sei doppelt so lang wie eine gewöhnliche Lektion. Sorgfältige Zeichnungen und Beschreibungen müssen in ein Notizbuch eingetragen werden. Die Arbeit im Laboratorium muss durch Arbeit in der freien Natur ergänzt werden. Die Pflanze als Lebewesen sei die Hauptsache, die Details ihres Baues seien ganz und gar untergeordnet. Die Beobachtung werde auf die offenbarsten Thatsachen hingelenkt. Professionelle Terminologie und schwierige und teure Instrumente soliten soviel wie möglich vermieden werden.

Für den Unterricht in der *Zoologie* sollten ähnliche Grundsätze massgebend sein.

Dem Unterrichte in der *Physik* sollte wenigstens ein Jahr bei täglichen Lektionen gewidmet sein, aber mehr Zeit, wenn er früher als im vorletzten Hochschuljahre beginnt. Die Arbeit des Schülers im Laboratorium, in der Hauptsache quantitativ, umfasse die Hälfte der ganzen Zeit. Der Kursus schliesst Vorträge, Unterricht nach dem Textbuche, und qualitative Experimente des Lehrers ein.

Chemie sollte wenigstens ein Jahr vier Mal die Woche gelehrt werden; mehr als ein Jahr sollte darauf verwandt werden, wenn der Zweig früher als im dritten Hochschuljahre seinen Anfang nimmt. Viel Arbeit quantitativer Natur im Laboratorium, etc., wie in der Physik.

Die folgenden Beschlüsse geben in fasslicher Weise die leitenden Grundsätze an, nach welchen sich das Komitee richten zu müssen glaubte, um die Beziehungen der Hochschulen zu den höheren Schulen festzustellen.

Beschlossen, dass das Recht der freien Wahl von Lehrkursen in Hochschulen anerkannt werde; dass die Anforderungen zum Eintritt in die technischen Hochschulen so umfassend und gründlich sein sollten wie die Anforderungen zum Eintritt in die Colleges.

Beschlossen, *dass wir einen sechsjaehrigen Hochschulkursus, mit dem siebenten Grade anfangend, begüenstigen.*

Beschlossen, dass, obgleich dem Hochschüler die Auswahl der Gegenstände möglichst freigestellt werden sollte, in allen Hochschulen eine gewisse Anzahl von Konstanten obligatorisch sein sollte, ebenfalls bei der Auswahl der Fächer zur Vorbereitung für das College.

Beschlossen, dass das Komite das folgende Verhältnis bei der Anzahl der Konstanten empfiehlt: Vier Einheiten in fremden Sprachen (keine Sprache wird in weniger als zwei Einheiten angenommen); zwei Einheiten in Mathemathik; zwei in englischer Sprache; eine Einheit in Geschichte; eine in Naturwissenschaften.

Beschlossen, dass die Colleges den Hochschulen entgegenkommen, indem sie geleistete Schularbeit zur Erlangung eines akademischen Grades anerkennen, wenn diese Arbeit die Anforderungen zum Eintritt in das College übertrifft und wenn sie an Grösse und Vollständigkeit derjenigen in denselben Fächern im College gleichkommt.

Beschlossen, dass solche Hochschulstudenten, welche den gestellten Anforderungen in einem Wissenszweige nachgekommen sind, die Möglichkeit geboten wird, das Studium des Gegenstandes im College da fortsetzen zu können, wo sie es verlassen haben; solche Studenten sollen in keinem Falle in die Anfängerklasse gesetzt werden.

Beschlossen, dass wir gutheissen, wenn begabte Studenten angehalten werden, den Vorbereitungskursus in kürzerer Zeit, als vorgeschrieben, zu vollenden.

Beschlossen, dass wir einem zweiten Jahre, wenn die Zeit darauf verwandt wird, den im ersten Jahre studierten Gegenstand zu vertiefen, statt darauf, einen verwandten Wissenszweig zu studieren, den Vorzug geben; z. B.: zwei Jahre Biologie, statt ein Jahr Biologie und ein Jahr Chemie.

Beschlossen, dass es wünschenswert ist, wenn die Colleges, ausser dem einen Jahr in Geschichte der Ver. Staaten und Staatswissenschaft, noch ein halbes Jahr intensiven Studiums irgend einer Geschichtsperiode, besonders der Ver. Staaten, anerkennen würden.

Beschlossen, dass es wünschenswert ist, wenn unsere Colleges und Universitäten bei der Zulassung von Studenten eine Jahresarbeit in dem Studium der Staatswissenschaft, worunter ein Kursus in elementarer Staatswissenschaft, ergänzt durch geeigneten Unterricht in Handelsgeographie und Industriegeschichte, verstanden sein soll, anerkennen würden.

Beschlossen, dass wir eine Verlängerung des Schultages in den Hochschulen empfehlen, damit mehr Schularbeit unter Aufsicht verrichtet werden kann.

Jedem Beschlusse folgt eine nähere Begründung, die wir leider hier nicht bringen können.

II. Korrespondenzen.

Chicago.

Der plötzlich erfolgte Tod des Herrn Henry Cohn, Hilfsprofessor im deutschen Departement der Northwestern University, ist ein Verlust, der schmerzlich empfunden wird. Er war einer der thätigsten Vermittler zwischen deutschen und anglo-amerikanischen Anschauungen, ein Lehrer von ausgezeichneter Begabung und Enthusiasmus und als Mann allgemein beliebt und geachtet.

In Berlin am 2. Februar 1847 geboren, kam er, noch ein Kind, nach Amerika und wurde im Columbia College in New York erzogen, woselbst er den Grad als A.B. im Jahre 1869 empfing. Hierauf lehrte er Deutsch an der School of Mines derselben Anstalt. Von 1871—1873 besuchte er die Universität Berlin und studierte Germanistik, Orientalia, Geschichte und Philosophie. Im Jahre 1875 gründete er eine Privatschule für Sprachen in New York, und heiratete das Jahr darauf Mlle. Leontine Arnot Levy, eine begabte französische Lehrerin, die ihn mit zwei Kindern überlebt. Er leitete mit Erfolg Sommerschulen in verschiedenen Teilen des Landes und eine Schule für Sprachen in Chicago, bis er, im Jahre 1893, eine Lehrstelle an der Northwestern University übernahm.

Hier widmete er sich mit bemer-

kenswerter Energie den regelmässigen Pflichten seines Amtes, gründete aber ausserdem Gesellschaften, um ein allgemeines Interesse für die deutsche Sprache zu erwecken, und gab oft Einladungen an talentvolle Deutsche, die von Zeit zu Zeit ihren Einfluss in Evanston für denselben Zweck geltend machten.

Während einer Reihe von Jahren war er mit der Leitung der deutschen Sommerschule in Chautauqua betraut, wo er in einem sechswöchentlichen Kursus die Arbeit bewältigte, für welche der "Regents' Course" des Staates New York ein Jahr ansetzt. Die staatlichen Prüfungen wurden in jedem Fall von seinen Zöglingen mit Auszeichnung bestanden.

Am 10. März traf ihn ein Schlagfluss. Eine Wiederholung desselben, am 21. März, veranlasste seinen augenblicklichen Tod.

Die Beerdigungsfeierlichkeiten fanden am 23. März in der Universität statt und lieferten einen rührenden Beweis für die warme Neigung, welche ihm von den Studenten, der Bevölkerung von Evanston und den Deutschen Chicagos entgegengebracht wurde.

James Taft Hatfield.

Cincinnati.

Oberlehrerverein. In der Monatsversammlung dieses Vereins am 1. März berichteten die Herren Weick und Schiele, dass nach mündlich und schriftlich eingezogenen Erkundigungen leider zu befürchten sei, dass auch heuer wieder — nun zum dritten Male — die Jahreskonvention des Ohio Lehrervereins ausfalle. Der Präsident desselben, Herr Becker von Columbus, habe aus Gesundheitsrücksichten abgedankt, und es könne niemand gefunden werden, der das festgefahrene Schifflein wieder flott mache. Hoffentlich wird sich doch noch ein energischer und erprobter Steuermann dafür finden. Die Heren Weis und Burger forderten in beredten Worten zum Abonnement der P. M. auf, deren drei vorliegende Probenummern in jeder Beziehung recht zufriedenstellend seien. Jeder der anwesenden Kollegen versah sich hierauf mit einer gehörigen Anzahl Bestellzettel, um in seiner Schule und Umgebung auf die Abonnentenjagd zu gehen. Möge die Beute nur recht ergiebig sein, damit Cincinnati, wie es füglich erwartet werden kann, auf der Subskriptionsliste zu oberst stehe.

Herr Sutterer sollte über das etwas abgebrauchte Thema: „Die allgemeinen Grundsätze der Belohnung und Bestrafung der Schüler" referieren; da er jedoch wegen Krankheit in der Familie nicht die nötige Zeit und Musse gehabt habe, sich auf das vorgeschriebene Thema gehörig vorzubereiten, so gab er mit Erlaubnis des Vereins einige interessante Erinnerungen an die Gründer der hiesigen Akklimatisations - Gesellschaft zum Besten. Der Vortragende, der grösstenteils aus eigener Erfahrung und Beobachtung schöpfte, sprach besonders über den Import deutscher Singvögel und über die Gründung des hiesigen zoologischen Gartens i. J. 1873, über den Nutzen der Singvögel und ihre Vernichtung, über Modeverwirrung und Vogelschutz. Zum Schluss verstand es Herr Sutterer seinem selbstgewählten Thema insofern eine pädagogische Wendung zu geben, als er darauf hinwies, dass der so notwendige Vogelschutz dadurch am wirksamsten und nachhaltigsten gemacht werden könne, indem die Lehrer darnach trachten, das Gemüt unserer Jugend zu veredeln und ihren Geschmack zu verbessern. Dann würden in Zukunft die gefiederten Sänger nicht mehr sinnlos vernichtet werden und keine Vogelbälge mehr die Hüte unserer Damen schmücken.

Die **Sympathieversammlung für die Buren,** die am Abend desselben Datums in der Musikhalle stattfand, war zwar nicht so zahlreich besucht, wie es im Interesse der guten Sache wünschenswert gewesen wäre, doch was der Versammlung an numerischer Stärke fehlte, wurde reichlich durch Enthusiasmus und Begeisterung der Anwesenden ersetzt Möchten doch alle die Segenswünsche für die wackeren Buren und die Verwünschungen der perfiden Engländer, wie sie an jenem Abend in zündenden Reden ausgesprochen wurden, recht bald in Erfüllung gehen, zum Heil und Besten der Humanität und Zivilisation.

Gesetzgebung und Schule. Wann immer unsere Staatslegislaturen in Sitzung sind, hat man Unheil zu gewärtigen und man kann erst dann erleichtert aufatmen, wenn die Gesetzbude wieder geschlossen ist. Wie eine verheerende Seuche erstreckt sich ihre gesetzgeberische Thätigkeit auf alle möglichen Zweige des öffentlichen und sogar auch des privaten Lebens. Nichts bleibt von der väterlichen Fürsorge der weisen Solons verschont, selbst unsere Lebensweise wollen sie gesetzlich regeln. Mit besonderer

Vorliebe doktern sie jeweils gerne am Erziehungs-Departement herum, vermutlich deshalb, weil sie davon am wenigsten verstehen. Anfangs März brachte ein Repräsentant in der Staatslegislatur eine sogenannte Ripper-Bill ein, wonach unser städtischer Schulrat, der aus 30 Mitgliedern — ein Vertreter für jede Ward — besteht, abgeschafft werden soll. An dessen Stelle soll ein Schuldirektorium treten, dessen fünf Mitglieder nächsten November zu erwählen sind mit einem Gehalt von je $4000 per Jahr. Die Vorlage, welche in demselben Sinne, wie das Clevelander Schulgesetz gehalten ist, überträgt dem Direktorium alle Gewalt, welche jetzt die verschiedenen Schulbehörden besitzen, auch diejenige der Anstellung und Entlassung der Lehrer. Nun, man merkt die Absicht und wird verstimmt, besonders wenn man weiss, von wem die Vorlage verübt wurde. Derartige Bills, die nichts Anderes als die Verkrüppelung und darauffolgende Abschaffung des deutschen Unterrichts beabsichtigen, sind schon öfters eingereicht worden, sie endeten aber glücklicherweise jedesmal in irgend einem Komiteefach oder im Papierkorb. Voraussichtlich und hoffentlich hat der neueste Anschlag dasselbe Schicksal. Es ist überhaupt nicht ersichtlich, wie ein solches Schuldirektorium reformatorisch wirken sollte. Vielleicht so wie unser famoser Universitätsrat? Seitdem der Schulsuperintendent die vollständige Kontrolle über die innere Schulverwaltung besitzt, kommen alle Gründe, die etwa zugunsten einer solchen Kommission sprechen könnten, in Wegfall.

Ein anderer Solon — Russell heisst er und ein Ross ist er — hatte den bewundernswerten Mut, zur selben Zeit eine Bill zu unterbreiten, welche verbietet, dass Schullehrer für längere Zeit angestellt werden, als dasjenige Mitglied des Schulrats zu amtieren hat, welches für die grösste Anzahl Jahre erwählt wurde. Das ist eine Erweiterung des Beutesystems pure and simple! Diese Vorlage ist zwar nur für kleinere Städte und die Landschulen bestimmt, woselbst diese Praxis, wonach mit der Partei auch die Schulmeister gewechselt werden, stets gewissenhaft durchgeführt wurde. Es ist aber noch weit besser, wenn solcher Brauch, der ungemein zur Hebung der Volksschulen auf dem Lande beiträgt, gesetzlich sanktioniert wird, denkt jedenfalls Herr Russell. Für Briefträger, Polizei und Feuerwehr ist das Zivilgesetz ja ganz in Ordnung, aber für Schulmeister?—

Glücklicherweise wird hin und wieder auch mal eine vernünftige Vorlage eingereicht. Zu dieser Gattung gehört besonders die Bill, welche unser Senator Nippert, ein ehemaliger tüchtiger Schulprinzipal von Cincinnati, am 8. März unterbreitete. Dieselbe bestimmt, dass das Turnen ein reguläres Departement in allen öffentlichen Schulen sein soll, und zwar sollen an jedem Schultage nicht weniger als 20 Minuten, anstatt wie bisher nur 10, auf den Turnunterricht verwendet werden. Die Bill besagt ferner, dass die Schulaspiranten in den Normalschulen für den Turnunterricht vorbereitet und Speziallehrer angestellt werden sollen, wo immer dies nötig ist. Diese Vorlage wird von allen deutschen Vereinen, besonders von den Turnvereinen energisch befürwortet, doch an dem fossilen, reaktionären Geist unserer ländlichen Gesetzgeber wird dieselbe, wie überhaupt jede fortschrittliche Massregel, wahrscheinlich scheitern. Dagegen hat eine andere Vorlage, welche bezweckt, dass in den öffentlichen Schulen der Einfluss des Genusses von Alkohol und narkotischen Substanzen auf das menschliche System gelehrt werden soll, die beste Aussicht angenommen zu werden, denn das ist muckerisch.

Unser Schulrat erstrebte bekanntlich von der Legislatur die gesetzliche Erlaubnis, Bonds im Betrage von $300,000 für den Bau neuer Schulhäuser verausgeben zu dürfen. Da die ländlichen Solons natürlich besser wissen, was uns Not thut und ängstlich darauf bedacht sind, dass wir nicht zu viele Schulden machen, strichen sie einfach ein Drittel obiger Forderung. Wann werden endlich die Grossstädte solcher beschämenden Bevormundung seitens der Staatslegislaturen sich entziehen und eine angemessene Selbstverwaltung sich erringen?

Das **Lehrer-Pensionsgesetz**, welches für Cincinnati seit zwei Jahren in Kraft war, musste wohl oder übel durch die Staatslegislatur amendiert werden, um den Pensionsfond für die Zukunft auf eine solidere, zahlungsfähigere Basis zu stellen. Auf Wunsch der hiesigen Lehrerschaft, die Ende März über die verschiedenen vorgeschlagenen Verbesserungen viel debattierte und zuletzt abstimmte, wird nun das Gesetz folgendermassen amendiert: Anstatt wie bisher 1 Prozent des Gehalts soll nunmehr $2 für jeden Schulmonat, also $20 per Jahr vom Salär abgezogen werden, und

zwar gleichermassen bei Lehrern und Prinzipalen. Nach 30 Dienstjahren tritt Pensionsberechtigung ein, doch kann ein Lehrer auch schon vorher wegen Kränklichkeit auf die Pensionsliste gesetzt werden. Die jährliche Pension beträgt $10 für jedes Dienstjahr, d. h. ein Lehrer, der 30 Jahre unterrichtet hat, erhält $300, ein solcher mit 40 Dienstjahren $400 pro Jahr u. s. w. Doch soll die jährliche Pension die Summe von $500 nicht übersteigen. Letztere Vorbeugungsklausel war wohl kaum nötig, denn Lehrer oder gar Lehrerinnen, die länger als 50 Jahre Jungamerika erziehen und Schulstaub schlucken können, gehören sicherlich zu den allerseltensten Ausnahmen. Besonders fürstlich sind die Pensionsgehälter gerade nicht, doch bieten sie immerhin einen kleinen Rückhalt, und ein Paragraph in dem Pensionsgesetz wird mit allseitiger Genugthuung begrüsst werden, der da bestimmt, dass in Zukunft keine Lehrkraft mehr willkürlich vom Superintendenten entlassen werden darf, sondern erst nach einem entscheidenden Verhör vor dem Schulrat auf schriftlich unterbreitete Anklagen hin.

Die Gesangsektion des deutschen Lehrervereins hat seinem strebsamen Dirigenten, Herrn Oberlehrer W. Schäfer, schon seit geraumer Zeit ein passendes Geschenk als Anerkennung für dessen unermüdliche, aufopfernde Dienste zugedacht. Diese Absicht wurde am Freitag, den 16. März, in die That übersetzt, indem der Chor seinem Leiter am Schluss der regelmässigen Gesangprobe mit einem hübschen Aquarell, in einen kostbaren Rahmen gefasst, überraschte.

In einer Sitzung des **Hochschulrats** am 8. März kam die Frage wegen Gehaltsabzugs bei Lehrern für Zuspätkommen oder Abwesenheit von der Schule zur lebhaften Debatte. Eine Lehrerin einer hiesigen Hochschule wurde wegen plötzlichen Todesfalls ihrer Mutter von der Schule nach Hause gerufen, und blieb darauf einige Tage daheim. Eine befreundete Kollegin hatte sie auf dem schweren Gange begleitet und dadurch ein paar Stunden Schulzeit versäumt. Nach einer alten, stets streng durchgeführten Vorschrift, mussten die beiden Lehrerinnen ihr Gehalt für die Zeit ihrer Abwesenheit von der Schule verlieren; sie ersuchten jedoch die hochschulrätliche Körperschaft, unter den obwaltenden Umständen dieses Mal eine Ausnahme von der Regel zu machen Nachdem die Herren sich lange über die lächerliche Vorschrift und die dabei in Betracht kommende lächerliche Summe wacker herumgestritten hatten, trat der Schulsuperintendent selbst energisch zugunsten der Lehrerinnen in die Schranken und bewirkte, dass ihr Gesuch gewährt wurde. Gleichzeitig erklärte Dr. Boone die veraltete Vorschrift, wonach Lehrer für jedwedes Zuspätkommen und notgedrungene Abwesenheit von der Schule Gehaltsabzug erleidet, für kleinlich und ungerecht. Er bemerkte dabei ganz richtig, wenn eine Lehrerin es sich zur Gewohnheit mache, öfters zu spät zu kommen, so habe dieselbe auch sonst kein Pflichtgefühl, und der Prinzipal könnte das sehr bald ausfinden. Eine solche Lehrerin sollte dann einfach entlassen werden.

In der **Schulratssitzung** vom 13. März gaben Dr. Boone und die Prinzipale, welche der Konvention des Nordwestl. Superintendentenvereins in Chicago beiwohnten, kurze Berichte über ihre Beobachtungen daselbst. Daraus ging u. a. hervor, dass es in Chicago 350 Schulhäuser gebe, wovon 15 mit Badeeinrichtungen versehen seien. Die Aufmerksamkeit der Chicagoer Schüler sei im allgemeinen sehr gut, dagegen lasse die Disziplin ausserhalb des Schulzimmers viel zu wünschen übrig. Superintendent Boone wurde der nachgesuchte Urlaub bewilligt, um den Sitzungen der Western College Ass., welche Ende März in St. Louis stattfinden, beiwohnen und gleichzeitig die Schulen dortselbst inspizieren zu können.

Lesezirkel. Angeregt und begünstigt von unserem Superintendenten werden heuer die Lesezirkel ("Round Tables") seitens der Lehrerschaft sehr intensiv gepflegt, wobei diejenigen, welche mit einem Lunch abschliessen, besonders gut gedeihen und starker Mitgliedschaft sich erfreuen. Vornehmlich die englischen Kollegen kultivieren angelegentlichst dieses neue Pflänzchen; denn bereits in jedem Schulhaus besteht so ein Lesezirkel, in welchen gegenwärtig Psychologie das bevorzugte Studium bildet. Wenn dieser Fortbildungseifer nur recht lange anhält!

Bei einem Bankett, welches hier anfangs März zu Ehren unseres neuernannten Präsidenten der **Philippinenkommission**, W. H. Taft, veranstaltet wurde, entwickelte derselbe in einer Rede sein Programm, das er bei der Verwaltung jener Inselgruppe durchzuführen gedenkt. Über die beabsichtigte Erziehung der Filippinos sagte er folgendes:

„Wir müssen ein liberales Volksschulsystem einführen. Ich habe mit

Vergnügen in dem Bericht der früheren Philippinenkommission gelesen, dass das Volk auf den Inseln gern bereit ist, die Lasten für eine Vermehrung und Besserung ihrer Schulen zu tragen. Aber berücksichtigen Sie das Schwierige der Situation. Die Mehrzahl der Schüler spricht mit einziger Ausnahme von Manila nur tagalisch oder ein anderes Idiom der vielspra-chigen Inselgruppe. Woher sollen wir die Lehrer nehmen, die imstande sind, den Unterricht zu erteilen? Es scheint, dass wir zuerst Normalschulen zur Heranbildung von Lehrern einrichten müssen."

Da wäre also für zukünftige Pädagogen ein neues, weites Feld zur Entfaltung ihrer Thätigkeit.

E. K.

Milwaukee.

Der am 19. März abgehaltenen **monatlichen Versammlung** der hiesigen deutschen Lehrer lagen zwei recht wichtige Spezialfragen zur Besprechung vor, die eine lebhafte und interessante Debatte hervorriefen. Die erste Frage war: „Soll man bei einem Lesestück so lange verweilen, bis alle Schüler es fliessend lesen können?" In der Debatte wurde gesagt, dass man diese Frage nicht ohne weiteres beantworten könne, sondern mancherlei Umstände zu betrachten seien, die hier mitwirken könnten, als Länge und Kürze, Leichtigkeit und Schwierigkeit des Lesestücks, ferner die Beschaffenheit der Klasse u. a. m. Doch solle man im allgemeinen nicht zu lange bei einer Aufgabe verweilen, um die Kinder nicht zu ermüden und Langeweile bei ihnen zu erwecken. Wenn die Mehrzahl der Schüler das Lesestück gut verstanden hätten und es ziemlich fliessend lesen könnten, so sollte man einstweilen damit abbrechen, und zu irgend einer anderen Zeit wieder dazu zurückkehren. Abwechslung im Lesen sei eine Notwendigkeit. Man könne bei einem langen Lesestück die Schüler so langweilen, dass ihnen die Sache zum Ekel würde und sie an dem vielleicht guten Stücke alles Interesse verlören. Langeweile zu erzeugen bei den Schülern sei aber die grösste Sünde des Lehrers. Bei einem interessanten Lesestück sei es wie mit dem Essen, man müsse aufhören, wenn es am besten schmeckte. Die Wiederholung böte noch immer Interessantes genug, wenn der Lehrer es überhaupt verstände, das Interesse der Schüler zu erwecken und zu erhalten.

Die zweite Frage war: „Soll man wortweise, wortgruppenweise oder satzweise diktieren?" In der Debatte wurde zuerst betont, dass das zunächst von dem Stoff abhänge, den man diktieren wollte. Auf der Unterstufe sowohl als auf der Mittel- und Oberstufe könnte es der Lehrer für nötig halten, wortweise oder wortgruppenweise zu diktieren, wenn er es mit einzelnen Wörtern oder Wortgruppen zu thun hätte, um vielleicht deren Schreibung einzuprägen. Bestände aber der Diktierstoff, wie ja gewöhnlich der Fall sei, aus zusammenhängenden Sätzen, so solle und müsse man auch satzweise diktieren. Dabei bleibe es natürlich dem Lehrer überlassen, sich die langen Sätze wieder in kleinere Teile zu zerlegen, aber möglichst so, dass der Teil wieder einen Zusammenhang bilde oder einen Sinn enthalte. Nur satzweises Diktieren könne die Schüler dahin bringen, richtig zu denken, zu sprechen und zu schreiben; und darin solle das satzweise Lesen sie ja schon vorbereiten.

A. W.

Deutscher Lehrerverein von New York und Umgegend.

Das Thema, welches schon in der vorigen Sitzung verhandelt werden sollte, aber verschoben worden war, gelangte heute, in der Sitzung am 3. März, bei Eckstein in New York, einigermassen zu seinem Rechte. Es handelte sich nämlich um die Besprechung des auf den deutschen Unterricht sich beziehenden Teils des Berichtes des Komitees der National Educational Association "on College Requirements". Dieser Teil findet sich auf Seite 77 des Gesamtberichts unter dem Titel: "Report of the Committee of Twelve of the Modern Language Association of America". Der Gesamtbericht sowohl wie auch ein Separatabdruck des speziellen Berichts der "Modern Language Association" können, nebenbei bemerkt, vom Bureau of Education in Washington unentgeltlich bezogen werden.

Nachdem die Sitzung durch den Vorsitzenden, Herrn Männer in Hoboken, eröffnet worden war, leitete Herr Robert Mezger von Newark die Besprechung ein. Im grossen und ganzen sprach er sich anerkennend über den Bericht aus. Im einzelnen hätte er gewünscht, dass in demselben mehr Gewicht auf die Grammatik gelegt worden wäre. Das vorgeschriebene

Lesepensum schien ihm zu gross. Nach seiner Meinung sollte es sich dabei weniger um die Quantität als um die Qualität handeln. Er befürwortete auch die Einteilung der Grammar- und Hochschule in je 6 Klassen.

Der zweite Redner war Herr Dr. Monteser von New York. Er betrachtete den Bericht als ein sehr wichtiges und wertvolles Dokument. Obwohl schliesslich von einem Einzigen einheitlich zusammengestellt, sei er doch das Gesamtresultat der Erfahrungen einer grossen Menge von tüchtigen Schulmännern. Namentlich erklärte sich Herr Dr. Monteser mit den Ansichten des Komitees über den Wert und Zweck des Unterrichts in den modernen Sprachen einverstanden, wie sie auf Seite 80 des Reports dargelegt sind. Von den im Bericht angeführten Methoden scheint Herr Monteser der Grammatikmethode den Vorzug zu geben. Eine natürliche, sowie eine psychologische Methode giebt es nach seiner Meinung beim Klassenunterrichte gar nicht. Mit Herrn Mezger stimmte der Redner damit überein, dass der geforderte Stoff nicht bewältigt werden könne. Die zu lesende Seitenzahl sei bei vorauszusetzender genügender Durcharbeitung der Stoffe viel zu hoch gegriffen. Dieser Einwand treffe besonders bei den abnormen Schulverhältnissen New Yorks zu. In Orten mit rein amerikanischer Bevölkerung liesse sich allerdings mehr erreichen. In den New Yorker Hochschulen seien aber unter den Schülern 90 Prozent, welche deutschen und besonders deutsch-jüdischen Dialekt sprechen. Diese seien geradezu ein Hemmschuh beim deutschen Unterrichte. Nach seinen Erfahrungen finden sich beim deutschen Unterrichte die besten Schüler gewöhnlich unter den Amerikanern und nicht unter den deutsch redenden Elementen. Mehr Augenmerk wünscht Herr Dr. Monteser beim modernsprachlichen Unterrichte darauf gerichtet zu sehen, dass die Schüler auch wirklich in das Leben und in die Kulturgeschichte der betreffenden Nationen eingeführt werden, wie er dies in Hamburger Schulen beobachtet habe, wo beispielsweise die Schüler im Englischen Aufsatzthemen zu bearbeiten hatten, wie „Das Leben in London" oder „Die Engländer in Indien".

Nach Herrn Dr. Monteser sprach Herr Dr. Bernstein von New York. Dieser ist dafür, dass im 1. Jahre der Hochschule gründlich Grammatik getrieben, dass aber die übrigen Jahre hauptsächlich der praktischen Erlernung der Sprache gewidmet werden. Er hat kein Vorurteil gegen die deutschredenden Schüler. Im Gegenteil behauptet er, dass dieselben, wenn sie auch anfänglich in der Grammatik weniger leisten, schliesslich doch den Amerikanern im Deutschen überlegen sein werden

In Anbetracht des zu besprechenden Gegenstandes waren die Herren Professoren des deutschen Departements vom Columbia College zur Versammlung eingeladen worden. Erschienen waren nur die Herren Dr. Babbit und Dr. Tombo. Letzterer entschuldigte die Abwesenheit des Herrn Dr. Thomas vom Columbia College, der sehr gern gekommen wäre, aber anderweitig in Anspruch genommen worden war. Herr Dr. Thomas ist Vorsitzender des Zwölferkomitees für die modernen Sprachen. Herr Dr. Tombo hielt es deshalb für wünschenswert, dass der Gegenstand in dessen Gegenwart vielleicht in der nächsten Sitzung noch einmal zur Sprache gebracht würde. Er glaubte versichern zu können, dass Herr Dr. Thomas dann gewiss anwesend sein würde. Herr Dr. Weineck schlug deshalb vor, die Debatte jetzt abzubrechen und sie in der nächsten Sitzung fortzusetzen. Auf den Vorschlag des Herrn Jos. Winter wurden die Herren Mezger, Dr. Weineck und Dr. Monteser als Komitee ernannt, um für die nächste Sitzung besondere Thesen auszuarbeiten, die der ferneren Besprechung des Reports zugrunde gelegt werden sollen. Der Sekretär, Herr Müller, wurde ersucht, sämtliche Professoren im deutschen Departement des Columbia College sowohl als auch der Universität von New York für die nächste Sitzung nochmals einzuladen. Auch wird der Herr Sekretär dafür sorgen, dass bis zur nächsten Sitzung jedes Mitglied in den Besitz eines Exemplares des "Report of the Committee etc." gelangt.

Als neue Mitglieder wurden heute die Herren Dr. Babbit, Dr. Tombo und Dr. Stollhofer aufgenommen. Von Herrn von der Heide, der wegen Krankheit in der Familie nicht zugegen sein konnte, war ein Entschuldigungsschreiben eingelaufen. Die nächste Sitzung wird am 7. April bei Eckstein abgehalten werden. **H. G.**

III. Briefkasten und Antworten.

G. M., Springfield, O. Besten Dank für Ihr liebenswürdiges Schreiben! Ja, auch fromme Leute vergessen oft das schöne Gleichnis vom Balken im

eigenen Auge und dem Splitter im Auge des Nächsten. **O. H., St. Louis.** Ihre Beiträge sollen uns sehr willkommen sein. Besten Dank für den gesandten Artikel. **C. O. S., Baltimore.** Warum bekommen wir Ihre neue Zeitschrift nicht einmal zu Gesicht?—Sie sehen, Ihrem Wunsche ist entsprochen worden. Herzlichen Gruss! **E. K., Cincinnati.** Nörgeln Sie immerhin! Wohlmeinenden Nörglern sind wir sogar dankbar. Die Herstellung der Märznummer dauerte länger als je, nämlich 21 Tage. Die Druckereien waren mit dem Druck des politischen Campagne-Materials zu sehr beschäftigt, und neben der Politik muss die Pädagogik überall zurückstehen.

An **J. A. L.** im Fragekasten von Heft 3. Auf Umwegen erhielten wir die Adresse von Frl. Helen M. Walker (325 S. Weadock Ave., Saginaw, Mich.), die uns in grösster Bereitwilligkeit die ihr zu Gebote stehenden Informationen sandte. Ihr Brief lautet wie folgt: A partie of teachers and students (a very reliable party) leaves Ohio in June. Some are to study, others will travel taking in a large part of Germany; some in Switzerland, Italy, and Paris. Sailing at this time, American teachers can reach Germany in time for two courses, one in Marburg a./L., beginning in July, then another course after Marburg has closed, at Jena. Greifswald has a school also. I shall be glad to furnish further particulars.

IV. Umschau.

Amerika.

Chicago. Auf Veranlassung von John T. Keating, Präsident des "Ancient Order of Hibernians" und Mitglied des Schulrates, sind die bisher eingeführten Leitfäden für den Unterricht in der englischen Geschichte gestrichen, weil sie von England „als von dem Mutterlande Amerikas" sprechen, aber unterlassen, die Raubsucht und Tyrannei Englands in das rechte Licht zu setzen.

Als **Col. Francis W. Parker** im Jahre 1899 seine Stellung als Präsident der Cook County Normal School niederlegte, fanden sich hochherzige Männer und Frauen in Chicago, die sich in Würdigung seiner segensreichen Thätigkeit an diesem Institut verbanden, um ihn der Stadt zu erhalten und ihm zugleich die Möglichkeit zu geben, ungestört von jeglichem äusseren Einfluss, unter dem er in seiner früheren Stellung zu leiden hatte, seine Ideen über Erziehung und Unterricht zur praktischen Ausführung zu bringen.

Die enormen Kosten dieses Unternehmens waren bald aufgebracht. Herr Parker wurde beauftragt, alle wünschenswerten Lehrkräfte, die bisher seine Mitarbeiter gewesen waren, sofort unter Auszahlung ihres vollen Gehaltes mit dem Auftrage anzustellen, hier oder in Europa diejenigen Informationen zu sammeln, die für ihre eigene Ausbildung oder für das zu errichtende Institut von Nutzen sein konnten. Unterdessen ging man an den Bau und die Einrichtung der Schule.

Nunmehr sind die Vorbereitungen soweit gediehen, dass die Eröffnung der Anstalt, die den Namen "Chicago Institute" führen soll, für den Herbst dieses Jahres angezeigt werden kann. Der uns vorliegende vorläufig aufgestellte Katalog giebt uns bereits ein Bild von der Grossartigkeit des Unternehmens.

Dass die Gebäulichkeiten im grössten Stile aufgeführt werden, ist vielleicht selbstverständlich; denn darin sucht der Amerikaner vorzüglich seinen Stolz. Die innere Einrichtung verrät aber nicht nur den tüchtigen Baumeister, sondern auch den Pädagogen, der sich unter Berücksichtigung aller nur denkbaren Anforderungen eine Werkstatt sondergleichen geschaffen hat.

Das Institut ist vornehmlich zur Vorbildung für Lehrer, und zwar für solche in Kindergärten, Primär- und Sekundärschulen bestimmt. Notwendigerweise muss es da zunächst eine Musterschule enthalten, die durch die Akademie (für Schüler von 4 bis 18 Jahren) gebildet werden soll. Man hofft jedoch, dass neben dieser Schule noch eine Freischule für unbemittelte Kinder in einem besonders bevölkerten Teile der Stadt wird gegründet werden können. Neben der genannten Akademie wird das Institut ein Lehrerseminar mit zweijährigem Kursus und eine Sommerschule enthalten.

Detroit. Miss Elizabeth Carnes, Turnlehrerin der öffentlichen Schulen, hat in einem geharnischten Ultimatum den Lehrerinnen Detroits das Tragen von Korsetts verboten und zur Durchführung ihres Verbotes die Unterstützung des dortigen Schulrats angerufen. Dieser ist geteilter An-

sicht. Während einige der Mitglieder es ablehnen, die persönlichen Rechte ihrer Lehrerinnen zu schmälern, halten andere dafür, dass das Korsett weichen muss, wenn es als ein Hin- Lehrerinnen anzusehen ist.

Zwei Benefizvorstellungen. Unter den Auspizien der Abteilung für germanische Sprachen und Litteraturen an der Harvard Universität fand am 22. März, dem Todestage Goethes, in Cambridge eine Vorstellung des Dramas „Iphigenie auf Tauris" statt. Die besten Kräfte der Conriedschen Theatertruppe am Irving Place Theater in New York waren zur Mitwirkung herbeigezogen, so dass ein künstlerischer Erfolg von vornherein ausser Frage stand. Das Publikum, das die Halle bis zum letzten Platze füllte, folgte mit Spannung den Vorgängen auf der Bühne und lohnte mit nicht enden wollendem Beifall die Leistungen der Künstler.

Alle Arrangements waren aufs vorzüglichste getroffen worden, so dass dieser Abend in jeder Hinsicht als wohl gelungen bezeichnet zu werden verdient und sowohl dem deutschen Departement wie auch den Künstlern zur höchsten Ehre gereicht.

Der finanzielle Ertrag ist für das zu errichtende Germanische Museum bestimmt. —

Während dort die deutsche Bühnenkunst mit der erwähnten Vorstellung ihren ersten Vorstoss unternahm, veranstaltete an der Stätte, an welcher die deutsche Bühne sich hoffentlich für lange Zeit einen bleibenden Platz gesichert hat, in Milwaukee, die Direktion des Pabsttheaters die jährlich wiederkehrende Vorstellung zum besten des Stipendienfonds des deutschamerikanischen Lehrerseminars. Zur Aufführung gelangte das Trauerspiel von Laube „Graf Essex". Die Besetzung des Stückes war eine vorzügliche, so dass auch hier die Aufführung eine wohlgelungene war. Das Publikum war, wie gewöhnlich bei dieser Gelegenheit, zahlreich erschienen, darum liess auch der finanzielle Erfolg nichts zu wünschen übrig.

Deutschland.

Der frühere preussische Unterrichtsminister Dr. Bosse veröffentlicht in der „Deutschen Schule" (Leipzig und Berlin, bei Jul. Klinkhardt) einen interessanten Artikel: Einige Richtlinien zur Weiterentwicklung der Volksschule. Seine Ausführungen beruhen durchaus auf pädagogischen Prinzipien und geben namentlich den staatlichen Veranstaltungen zuverlässige Wegweisung. Dass Herr Dr. Bosse für den Weiterbau der Schule einige Bausteine herzuträgt, ist ein Beweis dafür, dass ihm die Schule Herzenssache ist, die nicht mit dem Amte verschwindet. Er möchte zum „Schulfrieden" beitragen und giebt dazu einige Mittel und Wege an. Ein Schulgesetz an sich kann diesen Frieden nicht herbeiführen. Der Buchstabe tötet; der Geist macht lebendig. Ohne formale Rechtsgrundlage wird die Schule nicht zum Frieden kommen; nur soll das Gesetz nicht versuchen, Fragen der Wissenschaft, der Pädagogik und der Methode lösen zu wollen. Solche Fragen können glücklich nur gelöst werden durch die volle Freiheit der ernsten geistigen Arbeit und des in der Lehrerschaft lebendigen religiös-sittlichen Geistes. — Es ist eine hohe Aufgabe, die hier der Lehrerschaft gestellt wird; aber das Vertrauen, das sich in dieser Forderung ausspricht, giebt schon eine Gewähr, dass die Aufgabe auf diesem Wege gelöst werden kann. „Schablonenwirtschaft" ist vom Übel. Es ist „eine der wichtigsten Aufgaben für die Regierer und Leiter der Schule im neuen Jahrhundert" den Weg „durch Aufstellung grosser, durchschlagender Gesichtspunkte zu vereinfachen und jeder tüchtigen Persönlichkeit das Mass individueller, freier Wirksamkeit zu sichern". — Dr. Bosse entwickelt echt pestalozzische Anschauungen, aus denen allein das Heilmittel für die Menschheit erwächst! Er hat damit der Schule einen wesentlichen Dienst erwiesen.

Der Berliner Lehrergesangverein, eine Abteilung des Berliner Lehrervereins, hat soeben das 13. Vereinsjahr beendet. Bei dem von Kaiser Wilhelm angeregten Gesangswettstreite in Kassel erhielt er den Ehrenpreis der Feststadt. Am Ende 1899 zählte er 231 ausübende Mitglieder, die sich an den 50 Proben mit 80 Prozent beteiligten. Die Jahreseinnahmen betrugen 16,545 Mark, die Ausgaben 14,969 Mark. Der ganze Vorstand wurde in der Hauptversammlung zum 13. Male wiedergewählt.

Österreich.

Die Besetzung des Unterrichtsministeriums durch Dr. Ritter von Hartel befriedigt die österreichische Lehrerschaft insofern, als der Minister aus seiner ersten Amtsperiode den guten Ruf mitbringt, dass er den Leh-

rern wohlwollend gesinnt ist und sich mit der ernsten Absicht trägt, der Besserung ihrer Lage durch Förderung aus Staatsmitteln um einen kräftigen Schritt zuzusteuern. Wenn die Zeitungen der Rückschrittsparteien recht haben, die Herrn v. Hartel weidlich zerzausen und als einen Altliberalen bezeichnen, dann können die Lehrer des Reiches nur herzlich froh sein, dass sie nach den Gautsch, Latour, Bylandt u. a., die alle im römisch-junkerlichen Kielwasser segelten, eine frischere Brise für das österreichische Schulwesen erhoffen dürfen. Für die deutschen Lehrer ist das Grund genug, ihn als ersten Ratgeber der Krone in allen Angelegenheiten der Schule freudig willkommen zu heissen.

England.

Zur Zeit des Regierungsantrittes der Königin Victoria waren mehr als 40% der Bevölkerung nicht imstande, ihren Namen zu schreiben. Jetzt sind „nur“ 7% Illiteraten.

Die mächtigste Lehrervereinigung in Europa ist, wenn auch nicht der Zahl nach, doch seines Einflusses und seiner Thätigkeit wegen, der Englische Lehrerbund (National Union of Teachers) mit seinen mehr als 43,000 Mitgliedern. An demselben Tage, da Mr. E. Gray, M.P., der liebenswürdige Abgeordnete der N. U. T., an den Lehrertag nach Bern verreiste, beschloss der Vorstand, um einen Lehrer in Richmond in seiner Stelle zu besolden, dessen Schule durch den Verein aufrecht zu erhalten, was diesem, neben den Kosten für das Lokal, eine Jahresausgabe von $3,500 verursachen dürfte. Einen glänzenden Erfolg hatte die Union jüngst in einer grossen Landgemeinde mit nahezu 400 Schülern, wo der Pfarrer eigenmächtig Haupt- und Hilfslehrer entliess. Die Union hielt die Schule auf ihre Kosten aufrecht und gab dem Lehrer rechtlichen Beistand, bis eine neue Schulkommission gewählt und der Lehrer in aller Form wieder in sein Amt eingesetzt war.

Frankreich.

Das französische Handelsministerium erlässt infolge einer von der Gesellschaft der Unterrichtspresse ausgegangenen Anregung eine Einladung zu einem Kongress der Schulpresse, der auf den 9., 10. und 11. August dieses Jahres festgesetzt ist und gelegentlich der Pariser Weltausstellung im Auschluss an den allgemeinen Kongress für Schul- und Erziehungswesen abgehalten werden soll. Das Ministerium glaubt, dass diese Anregung nicht allein von der pädagogischen, sondern auch von der politischen Presse freudig begrüsst wird, da die letztere dem Unterrichtswesen von jeher eine grosse Beachtung geschenkt hat. Als Programm empfiehlt die zur Vorbereitung des Kongresses eingesetzte Kommission folgende Themen: 1) Die Rolle, die die Schulpresse in allen Ländern spielt und die Mittel, durch die sie auf die öffentliche Meinung und die massgebenden Mächte Einfluss gewinnen kann. 2) Errichtung eines internationalen Auskunftsbureaus über Fragen des Unterrichts und der Erziehung. 3) Einfluss der Unterrichtspresse auf die Volkserziehung. 4) Die durch eine Vermittelung herzustellende gegenseitige Beziehung zwischen allen, die Unterricht erteilen. 5) Die Mittel, die anzuwenden sind, um die Familien mehr als bisher für Erziehung und Unterricht zu gewinnen. Allgemeine Gesichtspunkte über diese Fragen, die bei der gegenseitigen Aussprache als Unterlage dienen sollen, werden allen Teilnehmern noch zugesandt werden.

Zur Teilnahme sind alle jetzigen und ehemaligen Lehrer sowie alle Publizisten und alle diejenigen berechtigt, die für Erziehung und Unterricht gewirkt oder für Zeitungen über pädagogische Fragen geschrieben haben. Der Beitrag beläuft sich auf 6 Frcs. Anmeldungen sind zu richten an Mr. Paul Beurdeley, Maire du VIIIme arrondissement de Paris, rue d'Anjou 11. Dieser Herr ist der Vorsitzende der Vorbereitungskommission. Ehrenvorsitzender des Kongresses ist der bekannte Professor der Pädagogik an der Sorbonne in Paris, M. Buisson, der als Redakteur einer guten pädagogischen Zeitschrift: „Manuel general“ zeichnet.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang I. Mai 1900. Heft 6.

Programm der 30. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Philadelphia, 5.—9. Juli 1900.

(Offiziell.)

Donnerstag, 5. Juli, abends 8 Uhr.

Eröffnungsversammlung in der Halle der Deutschen Gesellschaft (Ecke der Springgarden & Marshall Strasse).

1. Begrüssungsansprache von Dr. C. J. Hexamer, Präsident der Deutschen Gesellschaft.

2. Rede von Dr. M. D. Learned, Präsident des Nat. D. A. Lehrerbundes.

3. Empfang (Erfrischungen).

4. Besichtigung der Bibliothek und des Archivs der Deutschen Gesellschaft.

Einleitende Bemerkungen von Prof. J. B. Hertzog, Bibliothekar.

Freitag, 6. Juli, 9:30 vormittags.

Erste Hauptversammlung, Houston Hall, Universität von Pennsylvania (34. Str. u Woodland Avenue).

Begrüssungsansprache—Vice-Provost Dr. Egar F. Smith.

Vorträge:

1. Prof. A. W. Spanhoofd, Central High School, Washington, D. C. „Die erste Stufe des deutschen Unterrichts in der Hochschule."
2. Dr. Frölicher, Woman's College, Baltimore, Md. „Ziele und Lehrmittel des deutschen Unterrichts in den Untergymnasien und Hochschulen".
3. Prof. Leo Stern, Milwaukee. „Zur Behandlung der deutschen Klassiker in der Hochschule".
4. Prof. Wm. Eckoff, Herbart Preparatory School, Suffern, N. Y. „Die Herbartsche Seelenlehre als pädagogische Grundlage des Unterrichts".

1 Uhr. Lunch, Houston Hall.

4 Uhr. Exkursion nach dem Schützenpark. Gemeinsames Abendbrot und Sommernachtsfest.

Sonnabend, 7 Juli, 9:30 vormittags.

Zweite Hauptversammlung, Houston Hall.

Vorträge:

1. Prof. C. O. Schönrich, Deusch-Englische Schule, No. 1, Baltimore, Md. „Aus dem Tagebuch eines deutschamerikanischen Schulmeisters."
2. Prof. C. Th. Eben, Philadelphia. „Deutsch als Lehrfach in der Volksschule."
3. Prof. Joseph Krug, Cleveland High School. „Die Fortbildung des Lehrers im Amte."
4. Rede des Professor Dr. Adolf Spaeth, Lutherisches Theol. Seminar, Mt. Airy.

1 Uhr. Lunch, Houston Hall.

Besichtigung der Universitätsgebäude.

8 Uhr abends.

Kommers und turnerische Vorführungen in der Turnhalle der Philadelphia Turngemeinde (435 Nord 5 Str.) und im Garten.

Sonntag, 8. Juli.

Den Besuchern wird Gelegenheit zu Ausflügen an die Küste, etc. gegeben.

8 Uhr abends.

Konzert des Jungen Männerchores in der Jungen Männerchor-Halle, (6te u. Vine Strasse).

Montag, 9. Juli.

Keine Morgenversammlung.

Besichtigung der Sehenswürdigkeiten der Stadt: des Fairmount Parks, des Zoologischen Gartens, etc.

2.30 nachmittags.

Schlussversammlung im Washington Park, 26te Strasse u. Allegheny Avenue. (Reading R. R. 12th u. Market Str; Bellevue Station, Norristown Branch, Züge alle 30 Minuten.)

Vortrag:

Herr John Weber, Sprecher der Philadelphia Turngemeinde, „Turnen in den öffentlichn Schulen."

Besprechungen:

Antiqua oder Fractur.

Bestrebungen des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, etc.

Picknick.

(Offiziell.)

Als neue Zweigvereine haben sich dem Lehrerbunde angeschlossen:

1. Deutscher Lehrerverein von Baltimore mit folgenden Mitgliedern:

Carl O. Schoenrich.
Adolf C. Schivier.
Carl Laegeler.
H. F. R. Schneider.
Charles W. Hebbel.
August Hering.
Friedrich Schroeck.
Mathilde Harman.
Minna Kaessmann.
Clementine Bieler.
Marie Hoffman.
Luise Thalwitzer.
Martha Carthe.
Maggie Aull.
Ella Hilgert.
Antonia Sondershoff.
Marie Joesting.
Elizabeth Remmert.
Antoinette Henning.
Marie Grauel.
Lina Broening.
Carrie Hoffman.
Luise Imhofe.
Charlotte Smith.
John H. Kunker.
Emma Rogge.
Marian Preiss.
Clara Kraft.
Ella Horstmeier.
Marie Steinmüller.
Deborah Cohn.
Clara Hoffman.
Katie Schmalz.
Helene Cude.
Luise Witthaus.
Ida Hubert.
Jeanette Eisenbrandt.
Elsa Conrodi.
Clara Heise.
Lena Spengler.
Valentine Scheer.
Anna Plant.
Fannie Baumgarten.
Fannie Harman.
Johanna Sommer.
Bertha Lang.
Dora Grauel.
Marie Kathmann.
Regina Weinberg.
Elizabeth Nickel.
Eugenie Caspara.
Fannie Kahn.
Marie Sonnemann.
Luise Mueller.
Auguste Ohlmeyer.
Anna Roschen.
Anna Ermer.
Agnes Buchholz.
Edward Heinichen.
Ludwig Loine.
Minna Witthaus.
Anna Broessell.
Bertha Gichner.
Minna Faul.
Carrie Hebbel.
Luise Kaessmann.
Clara Hermann.
Anna Danenhauer.
Rosa Katz.

2. Zweig Erie, Pa.

Prof. James R. Burns, Präsident.
Prof. John C. Diehl, Vice-Präsident.
Prof. Günther G. von der Groeben, Schriftführer und Schatzmeister.
H. C. Missimer, Superintendent of Education.

Prof. Carter W. Trow.	Mollie Knierem.
Hattie M. Schabacker.	Lizzie Semmelmann.
Emma Siegel.	Rose Whitney.
Littie Schabacker.	Mary Benze.
Kathryn Hermann.	Emma Benze.
Carrie Scheller.	Anna Bach.
Amanda Strech.	Sadie Winnler.
Bertha Volker.	Anna Mörschfelder.

Als Einzelmitglieder sind der Liste im vorigen Hefte noch beizufügen:

Amanda Roth, Passadena, Cal.
W. P. Spargrove, Principal, High School, Tarentum, Pa.
Elise Rosenthal, High School, Reading, Pa.
Mrs. H. Neuhaus, 519 N. N. 11th Str., Philadelphia, Pa.

Vom Lehrerseminar zu Milwaukee.

An die Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar-Vereins.

Die regelmässige Generalversammlung des „Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar-Vereins" findet am

Montag, dem 25. Juni, morgens 9 Uhr,

im Seminargebäude (558—568 Broadway) statt.

Da ausser dringenden Geschäften auch der Entwurf zu den neuen Nebengesetzen des Vereins zur Eörterung kommt, so ist die Anwesenheit aller Mitglieder sehr wünschenswert.

Nach der Konstitution des Vereins können sich Mitglieder und Vereine auf der Generalversammlung vertreten lassen. Alle Vertreter haben schriftliche Vollmachten abzugeben, welche die eigenhändige Unterschrift der Mitglieder oder des letzten Vorsitzenden und Schriftführers des Vereins und die Stimmenzahl, auf die der Vertreter Anspruch hat, enthalten muss. Nach dem neuen Vereinigten Staaten-Gesetz muss jede Vollmacht (proxy) mit einer 10 Cents Steuermarke (Revenue Stamp) versehen sein.

Die Amtszeit der folgenden Mitglieder des Verwaltungsrats läuft mit dem Schlusse der Generalversammlung ab: C. C. Baumann, Davenport, Ia.; Herm. Lieber, Indianapolis, Ind.; Herm. v. d. Heide, Newark, N. J.; Albert O. Trostel und Albert Wallber, Milwaukee, Wis. Herr Henry Uihlein hat sein Amt niedergelegt.

Die regelmässige Versammlung des Verwaltungsrats findet am 24. Juni d. J., morgens 9 Uhr, im Seminargebäude statt.

Milwaukee, Wis., 20. April 1900.

Der Vollzugsausschuss des N. D. L. Seminarvereins:

W. H. Rosenstengel, Präsident.
Albert Wallber, Sekretär.

Die erste Versammlung des Prüfungsausschusses findet am Mittwoch, dem 20. Juni, abends 5 Uhr im Seminargebäude statt. Die Prüfung der Zöglinge des Seminars wird am 21., 22. und 23. Juni abgehalten; die Schlussfeier findet am Abend des 23. Juni statt.

Die Vertreter des Lehrerbundes in der Prüfungskommission sind die Herren: Dr. H. H. Fick, Cincinnati; Leo Stern, Milwaukee; H. Woldmann, Cleveland.

Die Volkspoesie im Unterricht.

*Von **Prof. Harold Arjuna Graevell van Jostenode, Brüssel, Belgien.***

Fortsetzung.

Wie zum Liede die Melodie, so gehört zur Erzählung das Bild. Auch hier zeigt sich allmählich eine Rückkehr zum Eindringen ins Volkstümliche. Wer die herrlichen Darstellungen Richters, Schwinds, Rethels, Thomas, Hendrichs u. a. gesehen hat, der bekommt eine Vorstellung der deutschen Volksseele. Auch hierin zeigt sich Volkspoesie. Sie sollten in der Erziehung der Jugend nicht fehlen.

Die Regierung jedes Landes sollte eine Auswahl der herrlichsten Kunstwerke treffen, die den Volksgeist am besten wiedergeben, und sollte Reproduktionen an die Schulen verteilen. Das wäre das richtige Mittel Liebe für Volk und Vaterland zu verbreiten. Denn bei der heutigen Erziehung zum lärmenden Hurrahpatriotismus kommt nur Oberflächlichkeit und Chauvinismus heraus. Kinder, welche schon in früher Jugend zum Betrachten schöner Kunstschöpfungen angehalten werden, vertiefen ihr Gemüt. Kunstblätter, welche treffliche Darstellungen des Volksgemütes wiedergeben, bieten auch guten Lesestoff durch alle möglichen daran geknüpften Betrachtungen.

In unserer heutigen Schule findet das Kindergemüt wenig Nahrung. Aber die alten Sagen geben in ihrer erhabenen Einfachheit Gelegenheit tiefe und starke Gefühle zu erwecken. Uns fehlt heute nur zu sehr das Heldenhafte. Es wird zwar immer auf die alten Griechen und Römer hingewiesen. Aber die germanischen Helden bleiben ungenannt und unbekannt.

Und doch entbehren sie keineswegs des heiligen Sängers. Die nordischen *Sagas* berichten Wunder und wilde Märe von kühnem Heldentume; angelsächsische Sänger berichten in konzentrierter, von innerer Ergriffenheit diktierter Sprache von den eberkühnen Speermännern, denen Fülle des Nachruhms zu teil ward, den herrlichen Edelingen, denen zu Ehren die Heerkampfteuren Hochgesang erheben und sie feiern, die Heldgenossen, in der Halle.

Ich will ein Beispiel anführen aus dem Bruchstücke, das die Sage von Walther von Aquitanien behandelt, die durch Scheffel in seinem unsterblichen „Ekkehard" bekannt genug geworden ist, um zu zeigen, welche Heldenhaftigkeit in der alten Poesie verborgen ist. Hildegund spricht im angelsächsischen Gedicht so zu ihrem Geliebten:

„Atlas (=Etzels) Vorkämpfer! lass deinen Mut noch nicht
hinsinken heute, dein Heldentum fallen!
.... Denn es ist der Tag kommen,
dass du jedenfalls sollst erlangen eins von zweien:
das Leben verlieren oder lange Ruhm
haben unter den Menschen, Alfheres Sohn!
Nicht schelte ich dich, Freund mein, mit Worten,
als hätte ich dich gesehen bei dem Schwerterspiele
in schmählicher Weise irgend eines Mannes
Kampfe ausweichen oder in die Umwallung fliehen,
den Leib zu bergen, obschon der Feinde viel
dein Brünnenhemde mit Schwertern hieben:
vielmehr immer suchtest du das Gefecht
über das Mass hinaus, drum fürchte ich das Geschick für dich,
dass du zu freventlich Fechten suchtest,
wenn dir gegenübersteht ein andrer Mann
zum Kampf. Ehr' dich selber
durch tapfere Thaten, so lange Gott sich deiner annimmt!"
(Wülker, Geschichte der engl. Litteratur 1896.)

Das sollte man der Jugend zurufen: „Ehr dich selber durch tapfere Thaten!" oder jenen Vers aus dem Beowulf: „Der Tod ist besser für die Leute denn ein Leben voller Schmach!" oder die traurigen Worte des „Wanderers", der alle seine Verwandten und Freunde verloren hat und nun einsam über das Meer fahren muss: „Hier ist vergänglich das Gut, hier ist vergänglich der Freund, hier ist vergänglich der Mensch, all dieser Erde Stätte wird ausgeleert. Wohl dem, der sich Gnade sucht, Trost beim Vater in den Himmeln, der ewig bleibt!"

Und wie schön ist das uralte Gebet, das älteste uns erhaltene Stück angelsächsischer Dichtung:

„Hal wes thu, folde, fira modor,
beo thu growende on godes fethme,
fodre gefylled firum to nytte."

„Heil sei dir, Erde, Menschenmutter,
werde du fruchtbar in Gottes (d. h. des Himmels) Umarmung,
fülle mit Frucht dich, den Menschen zum Nutzen!"

Namentlich auch die altfranzösische Epik hat schöne Beispiele von Treue und Heldentum. Auf französischen Gymnasien sollte das Rolandslied im Original gelesen werden, so gut wie das Nibelungenlied und die Gudrun auf deutschen, wie altenglische Poesie auf englischen.

Der Lehrer müsste natürlich auf den Unterschied im Stile aufmerksam machen, der besteht zwischen den Erzeugnissen der ersten Dichtungsperiode, nämlich der der Völkerwanderung und der zweiten, der des eigentlichen Mittelalters. In der zweiten Blüteperiode der Volkspoesie hat die romanische Form (der Endreim oder die Assonanz) nicht allein den alten Stabreim verdrängt, sondern die ganze Ausdrucksweise ist allmählich eine andere geworden. Freies Versmass bleibt beiden im Gegensatze zur romanischen Kunstpoesie eigen. Was besonders charakteristisch für die zweite Periode ist, ist das Sprunghafte, die anscheinende Zusammenhanglosigkeit unter den einzelnen Teilen der Ballade, ebenso wie die stehenden epischen Formeln, schmückenden Beiwörter und ferner oft der Kehrreim, der schön hervorgehobene Hintergrund der Natur, der selten fehlt — und die Sangbarkeit.

Man muss indess nicht vergessen, dass viele Lieder nur in verstümmelter Gestalt auf uns gekommen sind und daher Mittelglieder im Texte fehlen, die ursprünglich vorhanden waren. Daher bedarf es einer grossen Vertrautheit mit der Volkspoesie, um auf diesem oft so unsicheren Gebiete das Richtige zu treffen. Die Anschauungen und der Geschmack schwanken hier sehr. Grade wegen dieser Schwierigkeiten ist es aber eine gute Übung für ältere Schüler, sich ganz in den Stoff zu versenken, die Lücke durch die Phantasie auszufüllen, die fehlende Pointe zu erraten. Die pedantische Erklärung, die nur allzu oft bei Erklärung klassischer Dichtungen in der Klasse angewandt wird, muss hier einer freieren weichen, die *nachfühlen* gelernt hat.

Wir sind zu sehr verstandesmässig, zu nüchtern ausgebildet; die Systematik, das Paragraphenlernen hat alles Gefühl, jeden Schwung der Seele erstickt. Hier, bei der Volkspoesie, kommen auf einmal ganz andere Seelenthätigkeiten zur Geltung. Auch das Gefühl muss geweckt werden. Wenn Mitleid eine Quelle der Moral ist, so muss man es durch Volkspoesie besonders zu heben suchen. Man soll die Volkspoesie *fühlen*. Dann verfeinert sich der Sinn für eine moralische Auffassung des Lebens. Das Gefühl ist bei uns in den Hintergrund getreten zum

grossen Schaden der inneren Harmonie. Durch die Volkspoesie kommen wir in ein Neuland für uns. Von diesem entdeckten Neuland gilt es Besitz zu ergreifen.

Unsere jungen Dichter der Zukunft müssen aus diesen Gebieten reiche Früchte ernten. „Sie sollen," sagt Vilmar, „und können an dem Volksliede lernen, was es heisst, sich die *poetische Unschuld*, die dichterische Keuschheit bewahren, die eben auch nur bewahrt und geschirmt sein will, die nicht erworben, und noch viel weniger, ist sie verloren, jemals wieder gewonnen werden kann."

Schon Jakob Grimm thut den schönen Ausspruch: „Die tiefsinnige Unschuld der Volkspoesie ist mit der grossen indischen Sage vom göttlichen Kinde *Krischna* vergleichbar, dem die irdische Mutter von ungefähr den Mund öffnet und inwendig in seinem Leibe den unermesslichen Glanz des Himmels samt der ganzen Welt erblickt, — das Kind aber spielt ruhig fort und scheint nichts davon zu wissen." Ein herrlicher Vergleich!

Das Volk ist wie ein junger Riese, der spielt, unbewusst seiner Kraft und Schönheit, in Unschuld und Harmlosigkeit. Da gedeiht denn auch das Volkslied, von dem Vilmar sagt, dass es noch „jenseits des poetischen Sündenfalles liegt".

So ist auch die Melodie oft von wunderbarer, wahrhaft ergreifender Schönheit, namentlich bei den alten skandinavischen Balladen. Ungesungene Volkslieder sind nur halbe Volkslieder, Weise und Text gehören zusammen und bedingen sich gegenseitig. Heute verfasst ein Dichter ein Lied zum Vorlesen und ein Komponist setzt es dann später in Noten. Nicht so beim Volk. Dichter, Komponist und Sänger sind da noch eins.

„Ein so loses Verhältnis zwischen Wort und Weise eines Liedes, dass jenes ohne diese selbständig existieren könnte, (sagt Rochus von Liliencron) und dass der Dichter es dem Zufalle überlässt, ob sein Lied auch eine Melodie und welche Melodie es erhalte, greift in Deutschland nicht vor der Opitzischen Zeit um sich. Bis zum Anfang des 17. Jahrhunderts sind dagegen Wort und Weise nur zwei von einander untrennbare Seiten desselben Kunstwerkes, die erst gemeinsam miteinander ein Lied bilden. Lieder zum blossen Lesen gab es nicht, und kein Dichter liess ein Lied ausgehen, ohne dass er ihm entweder in einer neuen oder einer von einem älteren Liede entlehnten Melodie auch die Form seines Lebens und Wirkens mit auf den Weg gab."

Auf der Schule sollte man die alten, so innigen Melodieen wieder einführen. Sie enthalten manchmal einen geheimnisvollen Zauber in ihren Tönen, und man begreift, dass die Sage ging, berühmte Sänger (wie Horand) hätten durch ihren Gesang Menschen bestrickt und Tiere

bezaubert. Es gehört dazu natürlich auch die Seele des Sängers. Wer nicht mit „Gefühl" singen kann, sollte gar nicht singen. Denn es kommt nicht allein auf die Töne an, sondern ihre Macht beruht wesentlich auf der Art und Weise, wie sie hervorgebracht werden. Es ist die Seele, die singt. Daher der tiefe Eindruck, den eine edle Seele durch den Gesang hervorbringt (wie z. B. die „schwedische Nachtigal" Jenny Lind), im Gegensatz zu dem Eindruck, den ein blosses einstudiertes Absingen von Noten macht mit noch so schöner Stimme. Freilich darf man beim Vortrage von Volksliedern nicht in den Fehler verfallen, schauspielern zu wollen. Das Volk singt ohne Nuancen, nicht wie ein Opernsänger. Aber das ganze Lied soll von einer Grundstimmung getragen sein, die über der Melodie schwebt und dadurch den entsprechenden Einfluss auf die Stimmung sowohl der Vortragenden wie der Hörer gewinnt.

In Amerika hat man erkannt, welche grosse Bedeutung der Gesang in der Pädagogik hat, wie aus dem schönen Buche *Buchanan's The New Education* hervorgeht. Man sollte aber, statt oft so nichtssagende moderne Liedchen zu singen, einmal den Versuch machen, echte alte Volksmusik wieder aufleben zu lassen. Namentlich auch das Harmonium ist vorzüglich geeignet den Charakter der alten Volkslieder wiederzugeben. Dasselbe ist ein ernstes Instrument, das auch den Spieler ernst macht, während Klaviergeklimper nur zu oft Oberflächlichkeit bewirkt. Harfe, Harmonium und Violoncell gäben gewiss ein schönes Trio für Volksmusik ab.

Wer die ganze Volkspoesie kennt, der kann je nach seiner Stimmung das richtige Lied finden, das für den Augenblick passt, von den ernsten Totenklagen der Kroaten zu den schwermütigen Gesängen der Magyaren oder den heiteren Weisen der französischen *Chansons*.

Bekanntlich wurden (und werden noch z. B. auf den Faröern) die alten Balladen zum Tanz gesungen, d. h. zum Reigen. Auch hier wäre es einen Versuch wert, in Mädchenpensionaten die alte Sitte wieder einzuführen.

Ich will nun noch wenigstens ein paar skandinavische Lieder bezeichnen, deren Melodie mir schön zu sein scheint. Da ist z. B. „Goldwürfel":

„Die Jungfrau sass im Hochgemach
und stickte da so fein;
Da kam ein kleiner Bootsmann
und guckte da herein.
Und sie spielten und sie spielten — Goldwürfel."

„Elvershöh":

„Ich legt mein Haupt auf Elvershöh,
Die Augen begannen zu sinken,
Da kamen gegangen zwei Jungfrauen schön,
Die thäten mir lieblich winken.
Da ich zuerst sie sah."

„Herr Peter“:

Herr Peter legte Runen, wo er wusste,
Dass Hella dann vorübergehen musste.
Dann lichtet er den Anker beim ersten Morgengrau'n
Und segelt fort von Dänemark und von den dän'schen Frau'n.
Minnespiel freut so manche Herzen,
Minnespiel brachte oft mir Schmerzen.
Minnespiel.“

„Das Lied vom Nökken“ („Djupt i Hafvet“). „Guldharpen (Die Goldharfe). „Herr Zinklair drog over salten Hav“ (Herr Zinklair zog übers weite Meer). „Liden Gudrun“ (Klein Gudrun). „Ola Glomstulen.“ „Agnete og Havmanden“ (Agnete und der Meermann). „Der vanker en Ridder“ (Es wandelt ein Ritter). „ Der var en Konning i Lejre“ (Es war ein König in Thule). „Dronning Dagmar“ (Königin Dagmar). „Her Oluf han rider“ (Es reitet Herr Oluf). „Turneringen“ (Das Turnier).

Von niederländischen Liedern will ich ebenfalls auf einige aufmerksam machen. Da ist vor allem das herrliche „Het daghet uyt den Oosten. Dann von den Minneliedern z. B. „Ghequests ben ick van binnen“; „Ick seg adieu“; „Het viel eens hemels douwe“; von den geistlichen Liedern „Adieu nuturlijk leven mijn“; „Ick wil mi gaen vertroosten“; von den geschichtlichen „Helpt nu u self“; „Wilt heden nu treden“; „Wilhelmus van Nassouwe“.

Welche englischen alten Volkslieder allenfalls in der Schule verwertet werden könnten, darüber habe ich in meinem Aufsatze „Die Volkspoesie in der Schule“ im Pädagogischen Archive 1897 Nr. 1 und in meiner Reformschrift „Der neue Kurs im Unterrichtswesen“ (Fleischer in Leipzig) einige Winke gegeben.

Wird der Schüler durch die Lektüre und womöglich das Singen der Volkslieder der verschiedenen Völker in den Geist der betreffenden Völker eingeführt, so wird eine gewisse Sympathie für dieselbe in seinem Herzen erwachen. Er wird dann auch an anderen Erzeugnissen des Volksgeistes grösseren Anteil nehmen, die vielleicht abstrakter sind. Ich rechne dazu die *Sprichwörter*.

Jedes Volk verfügt über eine grosse Anzahl weiser Lebensregeln, die im Volke entstanden von Mund zu Mund gehen. Sie sind ein Spiegelbild der Volksseele. Mit ihnen sollte der Schüler auch Bekanntschaft machen. Denn „ein Spruch aus Volkes Mund thut uns oft grosse Weisheit kund“. Namentlich auch eine Gegenüberstellung und Vergleichung der entsprechenden Sprichwörter in den verschiedenen Sprachen ist interessant und lehrreich. Jedes Volk gebraucht oft für denselben Gedanken ein anderes Bild. Ein Volk, das im Gebirge lebt, wird eine Lehre anders ausdrücken, als ein anderes, das an der See wohnt.

Im ganzen hat die Spruchweisheit ja bedeutend abgenommen. Unsere Vorfahren liebten es in Sinnsprüchen zu reden. Daher ist der ganze grosse Schatz, der in denselben niedergelegt ist, allmählich beinahe in Vergessenheit geraten, namentlich in den höheren Ständen. Man wird selten jemand aus der „Gesellschaft" treffen, der über einen grösseren Vorrat von Sprichwörtern verfügt oder sie gar anwendet.

Bei ursprünglicheren Völkern ist das noch anders. Da spielt das Sprichwort noch eine grosse Rolle, ebenso wie das *Rätsel,* das mitunter in förmlichen Turnieren angewandt wird, um den Witz zu zeigen. Beides, Rätsel und Sinnspruch war unseren Vorfahren geläufig, wie z. B. die Edda beweist. Ja, die Rätsel spielten wahrscheinlich beim ältesten heidnischen Gottesdienst eine Rolle. Es war wie später noch bis auf den heutigen Tag bei geheimen Gesellschaften, wo Erkennungslosungsworte verlangt werden. Namentlich auch in der alten Gerichtssprache zeigte sich die konzentrierte Form zu denken unserer Altvodern. Das Rechtssprichwort ist nur noch in einigen Exemplaren vorhanden, wie: wer zuerst kommt, mahlt zuerst.

Man kann die Schüler auf diese Arten des Ausdrucks aufmerksam machen. Im allgemeinen kann man sagen, dass heute die Sprichwörter hauptsächlich verdrängt worden sind durch die Zitate aus den Klassikern. Und das ist kein Nachteil. Eine schöne Stelle aus „Faust" ist immer besser als alles andere.

Jedenfalls ist es interessant zu wissen, dass die meisten der Frage- und Antwortspiele der Kinder auf uralte gottesdienstliche Handlungen zurückgehen. Ein tiefer Sinn liegt oft im kindlichen Spiel. Dies geht schon daraus hervor, dass sie sich in ganz Europa vorfinden. So wird gewiss jedem eine bekannte Kette von Kinderreimen einfallen, wenn er die französichen Verse liest:

Il y a un loup dedans un bois.
Le loup ne veut pas sortir du bois.
Ha, je te le promets, Compère Brocard
Tu sortiras de ce lieu-là.
Le loup ne veut pas sortir du bois.
Il faut aller chercher le chien....
Il faut aller chercher le boucher.
Boucher ne veut pas tuer le veau,
Le veau ne veut pas boire l'eau,
L'eau ne veut pas éteindre le feu....

Dieselben Gedanken finden sich im Deutschen in den Versen vom Jockele, im Englischen, Italienischen u. s. w., und *Ampère* fand darin ("Instructions" für die grosse französische Volksliedersammlung) eine altgermanische Tradition.

So begegnet sich in unserer Jugend das Uralte und das Neue und verbindet sich. „O du Kindermund, o du Kindermund, unbewusster Weisheit froh!“ singt Rückert. Und so sollte auch das Volk überhaupt seine Jugendfrische wieder bekommen durch die Berührung mit der Poesie seiner Ahnen. Wir sind zu abstrakt geworden. Eine genauere Kenntnis der konkreten poetischeren Anschauung unserer Vorfahren würde uns vielleicht verjüngen. Diese Volkspoesie, die uns so ferne gerückt worden ist, zeigt sich, wie wir gesehen haben, in der Sprache, im Sprichwort, Rätsel, Kinderreim, in der Sage, im Märchen und im Liede. Wenn all das Gute, Wahre und Schöne, was in diesen steckt, der Jugend erschlossen wird, dann beginnt vielleicht wieder ein neuer Volksfrühling.

„Macht mich zum Herrn des Unterrichts und ich will euch die Welt umgestalten!“ sagt Leibniz. Nun, wenn die Welt besser werden soll, muss man allerdings bei der Jugend beginnen. Es ist besonders ein Ding, das man der Jugend durch das Vorführen der Volkspoesie beibringen kann, was heutzutage einigen sehr fehlt, es ist die *Treue*. Die ganze germanische Poesie durchzieht dieses herrliche Gefühl. Treue gegen den Freund, gegen den Herrn, gegen Gott, gegen Alles, was uns umgiebt, bis auf Tiere und Pflanzen, das ist der Grundzug germanischen Wesens. Gerade das freiwillige Dienen, die vollständige persönliche Hingabe an eine Sache oder Person, das ist es, was wir aus der alten Heldensage lernen sollen. Wir müssen die alten germanischen Tugenden wieder zu Ehren bringen und dem schlummernden Idealismus zum Siege verhelfen.

Dann, wenn die schlafende Schöne erweckt worden ist, mit dem Kuss der Weihe, dann wird sie, die Volkspoesie, auch wieder eine glücklichere Zeit herbeiführen. Ohne Poesie ist das Leben schal. Noch schlummern aber im Volke verborgene Kräfte, die nur geweckt zu werden brauchen, um sich zu bethätigen.

Jakob Grimm berichtet eine sinnige schwedische Sage. Ein Priester sagt zum spielenden Neck: „Eher wird dieser Stab in meiner Hand grünen und blühen, als du Erlösung erlangst.“ Trauernd wirft der Neck die Harfe hin und weint. Der Priester reitet fort, und bald beginnt sein Stab zu grünen; er kehrt um, verkündet dem Neck das Wunder und dieser spielt die ganze Nacht über frohe Weisen.

Der Neck ist unser Volk. Der Stab,der lange dürr war, fängt an zu grünen. Wir gehen einer volkstümlichen, einer künstlerischen Zeit entgegen. Da wird auch die Volksharfe wieder tönen und wunderbare Weisen von sich geben. Statt sich mit den alten Römern abzuquälen, wird man sich mit den Völkern verbinden, wo noch wirkliches Volksleben ist, wo noch Nationaltrachten angetroffen werden und schöne Volkslieder, besonders mit den Slaven.

Ich habe selbst noch das Glück gehabt, auf südslavischem Boden einen blinden Volkssänger zu hören, der—wie einst Homer—die alten Lieder von Marko Kraljevitsch den Zuhörern in feierlichem Rezitativ vortrug. So lange es noch solche Rhapsoden giebt, kann man immer noch auf eine neue Blüte des Volksgesanges hoffen. Denn wie die Sonne im Frühling die Keime, die während des Winters im Boden geschlummert haben, mit ihren erwärmenden Strahlen aus der Erde zieht, so kann auch ein Völkerfrühling wiederkommen, der alles neu macht. *„Und die Sonne Homers, siehe, sie lächelt auch uns."*

Über europäische Schulverhältnisse.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von H. Raab, weiland Staats-Schulsuperintendent von Illinois.

II.

Es ist nicht leicht, zu den Schulen im preussischen Staate Zutritt zu erlangen. Die Bürger selbst scheinen sich um ihre Schulen wenig zu kümmern, denn auf Befragen konnten mir die Leute keine Auskunft geben, an wen ich mich zu wenden habe, um Erlaubnis zum Schulbesuch zu erbitten. In anderen Bundesstaaten war ich „dreist und gottesfürchtig", ging in die Schule, stellte mich dem Schulleiter vor und wurde willkommen geheissen. In Frankfurt am Main dagegen, das ja auch ein Teil Preussens ist, musste ich zuerst den Schulrat (Superintendent) und das zuständige Mitglied des Stadtrats besuchen, um hospitieren zu dürfen. Nachdem der letztere mir Erlaubnis zum Besuch der Volksschule (der einzigen, die ihm untersteht), erteilt hatte, hatte der erstere immer noch seine Bedenken, ob ein formelles Erlaubnisschreiben nicht gegen die Vorschriften der Provinzialbehörde verstosse, und sagte auf seinem Schein nur: „H. R. wünscht Ihre Schulen zu besuchen." Während ich nun in Frankfurt nach Herzenslust in den Volksschulen meinem Wissensdrange Genüge that, schrieb ich an die Provinzial-Schulkommission in Cassel und bat, unter Angabe meines Charakters als gewesener amerikanischer Beamter, um die entsprechende Erlaubnis, mittlere und höhere Schulen, Seminare und Gymnasien zum Zwecke des Studiums besuchen zu dürfen. Als nach Ablauf mehrerer Tage keine Antwort auf mein Schreiben eintraf, wandte ich mich an den amerikanischen Gesandten in Berlin und trug diesem meine Bitte vor. Umgehend wurde mir mitgeteilt, dass ich angeben möge, in welchen Landesteilen und speziell welche Art von Schulen ich zu besuchen wünsche. Auf meine Rückantwort dauerte es noch einige Zeit, bis mein Beglaubigungsschreiben in meine Hände kam, weil — ja nun, weil der preussische Kultusminister während der Weihnachtsferien nicht Zeit gefunden habe, mein Gesuch zu erledigen. (Das

ist ein Beispiel von dem gerühmten deutschen Beamtenfleiss.) Als ich dann in Cassel wieder anfragte, wurde mir der Bescheid, die Antwort sei nach Chicago geschickt worden, und richtig erhielt ich nach geraumer Weile durch den damaligen Postmeister Hesing dort einen dickleibigen zurückgesandten, von Deutschland aus unfrankierten Brief, worin mir mitgeteilt wurde, ich solle Zeugnisse der amerikanischen Behörden einschicken, worauf mir umfassende Erlaubnis zum Besuch der Schulen erteilt werden würde. Trotzdem ich meine Adresse in Frankfurt angegeben hatte, ging der Brief erst nach den Vereinigten Staaten, um "post festum" in meine Hände zu gelangen. Wenn ein Mensch nur einen oder zwei Monate in Deutschland sich aufgehalten hätte, so wäre sein Vorhaben, deutsche Schulen zu studieren, gründlich vereitelt worden. (Vielleicht war dies die Absicht des löblichen Provinzial-Schulkollegiums in Cassel.) In Hessen und der Schweiz wurden mir derartige Scherereien nicht bereitet.

Dass die Lehrer in mittleren und höheren Schulen ihre fachmännische Ausbildung nicht im Seminar erhalten, habe ich bereits im ersten Artikel bemerkt, auch die ungenügenden Gründe angegeben, warum dies nicht geschieht; was soll man aber dazu sagen, dass trotz der Beschäftigung weiblicher Lehrkräfte in den Volks- und anderen Schulen für Mädchen keine staatlichen Seminare bestehen, sondern dass Lehrerinnen ihre Ausbildung in den höheren Mädchenschulen oder, in einigen grossen Städten, nur in einem Mädchenseminar erhalten? Und während der Kursus im Seminar für Männer drei bis vier Jahre umfasst, ist man in den Seminaren für Mädchen mit einem einjährigen, selten zweijährigen Kursus zufrieden. Ich bin keiner von denen, die dem Weibe den Beruf zum Lehrfach absprechen, allein folgt aus dem eben Gesagten nicht, dass man entweder der Frau zutraut, sie sei von Natur zum schnelleren Erfassen des Gebotenen befähigt oder sich damit zufrieden giebt, wenn die Lehrerinnen für den Beruf nur *abgerichtet* werden, weil sie doch gewöhnlich nicht so lange der Schule treu bleiben, wie der Mann? Wie in den Vereinigten Staaten, bin ich auch in Deutschland Lehrerinnen begegnet, die wirklich Künstlerinnen in ihrem Berufe waren und selbst-schaffend wirkten. Der Eifer vieler Mädchen, die Reife für das Lehrerinnenexamen sich zu erwerben, ist sehr gross, so gross und rühmenswert, dass gar manche den körperlichen und geistigen Anstrengungen erliegen. Wenn dann doch einmal die Frau an der Seite des Mannes in der Erziehung thätig sein soll, so sollte der Staat ihr auch dieselbe Gelegenheit zum Erwerb der Tüchtigkeit im Fache gewähren, damit sie im Wettbewerb nicht vor der Zeit unterliegt.

Wir wollen nun sehen ,wie die Lehrer sich auf ihren Beruf vorbereiten und wie sie in demselben aufsteigen, um die höchsten Stellen in der Schule zu bekleiden. In der Regel rekrutiert sich die Lehrerschaft der Volksschule nicht aus den Söhnen und Töchtern der wohlhabenden Klas-

sen. Wenn ein Knabe in der Elementarschule durch besondere Fähigkeiten, Fleiss und gutes Betragen sich auszeichnet, so ermutigt ihn der wohlwollende Lehrer, sich dem Erzieherberufe zu widmen. Der Knabe erhält in der Schule schon Gelegenheit, sich im Unterrichten zu üben, indem ihn der Lehrer als Aufseher oder Gehilfen verwendet. Haben die Eltern ihre Zustimmung gegeben, so tritt er nach Absolvierung der Volksschule in eine Präparandenanstalt ein, wo er vorzugsweise erweiterten Unterricht in den verschiedenen Lehrfächern und zwar zum Zwecke des Unterrichts erhält. (Bei uns, in den Vereinigten Staaten, ist der Unterricht in der Elementarschule allzu häufig eine Verquickung des für den Schüler und zu gleicher Zeit des für den Lehrer bestimmten Wissens, wie die Mehrzahl der amerikanischen Lehrbücher beweist.) Diese Präparandenanstalten sind nicht an denselben Orten eingerichtet, wo die eigentlichen Seminare sich befinden, weil der Staat seine Wohlthaten so viel als möglich über das Land verteilen will. Nach Absolvierung dieser Anstalt begiebt sich der Lehramtskandidat in das Seminar, dessen Kursus drei- bis vierklassig ist, und empfängt, ausser fortgesetztem Unterricht in den Wissenschaften und Künsten, solchen in Physiologie, Seelenkunde, Pädagogik und deren Geschichte und verwandten Fächern, und übt sich im praktischen Lehren in der Musterschule. Als Musterschule werden meist die Klassen der Volksschule des betreffenden Ortes benutzt. Diese Lehrübungen werden unter Aufsicht des Seminarlehrers gründlich vorbereitet, im Beisein der ganzen Seminarklassen von einzelnen Studenten abgehalten und nach Verlauf der Stunde durch die Klasse besprochen, kritisiert und allenfalls ergänzt. Der Seminarlehrer (ich muss hier bemerken, dass gewöhnlich nur Lehrer, die in ihrem Berufe als sehr tüchtig sich erwiesen haben, als Seminarlehrer angestellt werden,) leitet die Besprechung und entscheidet schliesslich über den Wert der angestellten Lehrübung. Am Schluss des Kursus wird durch eine umfassende strenge Prüfung dem Kandidaten die Erlaubnis zum Unterrichten als Unterlehrer auf eine beschränkte Reihe von Jahren erteilt. Die Anzahl der jährlich in ein Seminar aufzunehmenden Kandidaten beträgt 30—40, so dass die Gesamtschülerzahl nicht viel über 100 sich stellt. Daher die grosse Anzahl der Seminare in den deutschen Staaten. Es ist dies, meiner Ansicht nach, die richtige Praxis, denn für die Ausbildung von Lehrkräften ist Massenunterricht nicht am Platze, wenn er überhaupt gerechtfertigt erscheint.

Der junge Lehrer ist nun 19—20 Jahre alt geworden, und wie die Zustände in Deutschland heute liegen, ist er einer, wenn auch nur gering bezahlten Stelle sicher. (In dieser Beziehung unterscheidet sich das Lehrfach günstig im Vergleich mit den anderen Berufsarten, in denen die Leute alt und grau werden, ehe sie eine zahlende Stellung finden und eine Familie gründen können; z. B. Juristen, die in den Staatsdienst treten wollen, müssen, ohne Gehalt, bis zum 40. Jahre als Referendare und Asses-

soren dienen und sich bis dahin selbst erhalten oder von ihren Eltern ernähren lassen. Mediziner, Theologen und Gymnasiallehrer finden wohl früher Brot, allein wenn sie ohne eigenes Vermögen sind, haben sie einen schweren Stand während der Probezeit.) Nach einigen Jahren der Anstellung als Unterlehrer meldet sich der junge Mann bei der zustehenden Behörde zum Examen für definitive Anstellung. Wenn seine Zeugnisse betreffs seiner sittlichen Führung und Lehrtüchtigkeit genügend sind und er die Prüfung besteht, so erhält er das Diplom als *Lehrer* und kann jede Stelle, ausgenommen die eines Oberlehrers an mehrklassigen Stadtschulen, übernehmen. Ein Lehrer, der keinen Ehrgeiz hat, kann hier stehen bleiben; er ist fürs Leben versorgt, wenn er sich nichts zu schulden kommen lässt. In den meisten Fällen jedoch suchen die Lehrer die Befähigung zum Unterricht an den mittleren Schulen zu erwerben, und dass dies nur durch ein weiteres Examen erlangt werden kann, ist in dem Lande der Bureaukratie selbstverständlich. Dass ein Führungszeugnis in sittlicher und professioneller Hinsicht nötig ist, ist erklärlich; die Fächer, in denen geprüft wird, sind jedoch nicht, wie bei uns, die ganze Reihe von Elementar- und Realfächern, sondern Litteratur, Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie, ausserdem eine Dissertation über ein gegebenes pädagogisches Thema. Darauf kann ein Lehrer noch das Rektoratsexamen machen, das ihn zur Übernahme der höchsten Stellen in der Schulhierarchie befähigt. Dies besteht in der Verteidigung einer selbstgewählten These und dem Entwurf eines Lehrplanes für eine achtklassige Stadtschule, sei dies nun eine handeltreibende, industrielle oder bergmännische Gemeinde, sowie eine Prüfung in Psychologie und Pädagogik. Anerkannt tüchtige Fachmänner sitzen bei allen diesen Prüfungen über den Kandidaten zu Gericht, nicht, wie hierzulande, jeder andere, nur keine Schulmänner. Eine andere Sache von grosser Wichtigkeit ist, dass immer nur sieben Kandidaten zur Prüfung zugelassen werden. Einige wenige, besonders ehrgeizige und eifrige Lehrer beziehen schliesslich noch die Universität, um sich den philosophischen oder philologischen Doktorgrad zu verdienen, häufig jedoch ruinieren sie durch allzu eifriges Studium ihre Gesundheit und gehen der Welt als tüchtige Erzieher verloren.

In Dresden erzählte man mir, dass die Regierung beabsichtige, in Zukunft nur Lehrer anzustellen, die einen Universitätskursus durchgemacht haben, als ob durch blosses Wissen das Können gehoben würde. Eins jedoch ist sicher, es könnten dann nur die Söhne wolhabender Eltern sich dem Lehrfach widmen, denn die Novizen würden nicht mit 19 oder 20, sondern erst mit 24 oder 25 Jahren in die Schule eintreten, und den Söhnen des Volkes wäre auch die Schule als Berufsstudium verschlossen. Das scheint auch die Absicht der massgebenden Kreise zu sein: weil die seminaristisch gebildeten Lehrer liberale, d. h. sozialistische Neigungen haben und andere nicht haben können, wenn sie Erzieher des Volkes sein

wollen, so muss ihnen auch noch das Lehrfach als Lebenslauf entzogen werden. Als ob die Welt auf Befehl der Minister und Kabinette stille stände!

Um verdiente Lehrer in ihrem Werke zu ermutigen und ihnen Gelegenheit zu geben, die Schulen anderer Länder kennen und fremde Sprachen an der Quelle zu lernen, sind von Staats- und Gemeindewegen, auch von grossmütigen Privatleuten, Stipendien errichtet. In der französischen Schweiz z. B. reiste ich mehrfach mit Lehrerinnen aus Norddeutschland, die sich mit ihren öffentlichen oder privaten Zubussen zum Studium des Französischen dort aufhielten; in Frankfurt waren die Lehrer des Englischen und Französischen auf diese Weise eine Zeitlang in den entsprechenden Ländern gewesen, und ich muss gestehen, dass in der genannten Stadt mustergültiger fremdsprachlicher Unterricht erteilt wird. Über die Methode dieses Unterrichtszweiges will ich weiter unten berichten. Auch fand ich in Frankfurt Lehrer der Ästhetik und Kunstgeschichte an der höheren Mädchenschule, die durch Stipendien dazu in den Stand gesetzt, Italien besucht und dort Kunst an der Quelle studiert hatten.

Zu erwähnen ist hier auch die Sorgfalt, mit der von seiten der Städte bei der Anstellung von Lehrern verfahren wird. Erstlich beschränkt man sich bei der Auswahl nicht auf die Kinder der Stadt, wie in den meisten amerikanischen Städten verfahren wird, sondern sucht die bewährtesten Lehrkräfte, wo immer man sie findet. Dann muss jeder Kandidat sich einer ärztlichen Prüfung unterwerfen, und Gewicht und Statur fallen bei der Wahl ins Gewicht. Da die Gemeinde beim Zahlen der Pension mitbeteiligt ist, so will sie keine schwächlichen und kränklichen Lehrkräfte in den Dienst stellen, denen sie nach Ablauf einer kurzen Zeit bereits das Ruhegehalt zahlen muss. Das Bataillon der Frankfurter Lehrerschaft—denn anders kann ich das Corps nicht nennen—macht eher den Eindruck einer militärischen als einer bürgerlichen Körperschaft; Männer sowohl als Frauen strotzen von Gesundheit, und es ist eine Freude, die Leute in ihren Versammlungen nur zu sehen. Sodann zahlen die Lehrer jährlich eine geringe Summe, um in Krankheitsfällen versichert zu sein und durch die dazu bestellten Ärzte unentgeltlich behandelt zu werden. So vereinigt sich alles, um die Stellung der Lehrer, wie es sich bei der Wichtigkeit ihres Berufes gebührt, zu einer sorgenfreien zu machen, und es scheint mir, die Leute haben alle Ursache, mit ihrem Lose zufrieden zu sein. Wenn sie auch keine Reichtümer anhäufen, so können sie doch bei gehöriger Sparsamkeit einen Notpfennig zurücklegen und brauchen die Bürde des Alters nicht zu scheuen.

Lehrer sind gehalten, 30 Stunden und Lehrerinnen 28 Stunden die Woche zu unterrichten; nach zurückgelegtem fünfzigsten Lebensjahre wird die Stundenzahl jedoch um zwei die Woche verringert. Dass Männer diese Wohlthat in Anspruch nehmen, kommt öfter vor, allein bis jetzt

hat noch keine Frau, wie man mir sagte, dieselbe genossen. Die Ferien sind über das Jahr verteilt und betragen im ganzen 8—10 Wochen, so dass das Schuljahr sich auf 42—44 Wochen beläuft. In ländlichen Distrikten werden die Ferien durch die Erntearbeiten bestimmt: zur Heu- und Kartoffelernte werden mehrere Wochen frei gegeben. Seit kurzem beginnt das Schuljahr überall zu Ostern; dann erfolgen die Versetzungen und die Aufnahme neuer Schüler.

Eine nachahmungswürdige Einrichtung in deutschen und schweizer Schulen sind die Ausflüge zum Besuch historisch oder geographisch wichtiger Landesteile oder gewerblicher Anstalten und die Schülerwanderungen. Die Ausflüge nehmen gewöhnlich nur einen ganzen oder halben Tag in Anspruch und dienen der Gesundheit, der Belehrung, der Freude an der Natur und dem Vergnügen. Wenn man bei solchen Ausmärschen oder Fahrten die freudestrahlenden Gesichter der Kinder sieht, so erkennt man, dass ein derartig im Freien verbrachter Tag einem selbst in der besten Schulstube verbrachten vorzuziehen ist, dass im Punkte des Wissens und der praktischen Erfahrung, in der Überwindung von Schwierigkeiten beim Wandern grosses erreicht worden ist. Die Reisen oder Wanderungen nehmen mehrere Tage in Anspruch und werden sorgfältig geplant und vorbereitet, so dass keine grossen Kosten entstehen und das Beste geleistet wird. Das Quartier und die einfachen Mahlzeiten werden in einem billigen Gasthause oder bei einem Bauer vorher bestellt, und unter Gesang und fröhlichen Gesprächen zieht die muntere Schar ins Gebirg oder an den See, wo sie Belehrung und Unterhaltung findet. Dass auf solchen Fahrten der Kinder Geist und Körper gekräftigt wird, kann niemand in Abrede stellen. Für schwache und kränkliche Kinder sind im Gebirg, am Meeresstrande oder in Soolbädern Ferienkolonien eingerichtet, die abwechselnd von einer Anzahl Kinder zwei bis drei Wochen lang besucht werden, um einer neuen Schar Platz zu machen. Diese Einrichtung ist teils von wohlthätigen Bürgern, teils von Gesellschaften getroffen. Andere Veranstaltungen zum Wohle der Jugend sind zu zahlreich und finden sich nur in einzelnen Bezirken, als dass sie hier sämtlich erwähnt werden könnten.

Eine Veranstaltung jedoch muss hier noch besprochen werden, das ist der „Kinderschutz". Wenn man das Wort hört, so fragt man sich, wovor sollen denn Kinder geschützt werden, vor ihren Eltern oder der Gesellschaft? Nichts von dem; die normal veranlagten Kinder sollen vor denen, die schwach begabt oder verbrecherisch belastet sind, in Schutz genommen werden. Jeder Lehrer hat die Beobachtung gemacht, dass in fast jeder Schule Kinder anzutreffen sind, die bei aller Bemühung seitens der Lehrer die Klassenziele nicht erreichen, ohne dass sie gerade schwach- oder blödsinnig wären; wieder andere, die durch ihre schlechten Sitten ein böses Beispiel für die guten Schüler werden. Für die ersteren werden, unter eigens zu diesem Zwecke befähigten Lehrern, Klassen ein-

gerichtet, in welchen sie, ihren schwachen Fähigkeiten gemäss, individuell behandelt und so erzogen und unterrichtet werden, wie es möglich ist; dadurch werden sie in den Stand gesetzt, im späteren Leben vorwärts zu kommen. Dass auch verbrecherisch beanlagte Kinder, die eine Gefahr für die Schule bilden, durch geeignete Behandlung und in passender Umgebung gebessert und der Gesellschaft wieder gewonnen werden können, unterliegt keinem Zweifel. Früher brachte man solche Kinder in Korrektionshäuser, in denen sie, gleich verhärteten Verbrechern, durch Zwangsmassregeln noch störrischer und zu ganzen Verbrechern herangebildet wurden. In den Vereinigten Staaten kann ein Kind der Reformschule nur dann übergeben werden, wenn es, eines infamen Verbrechens überführt, durch den Richter dorthin gesandt wird. Vernünftige Eltern, die solche Kinder haben, wünschen oft, dass sie in einer Besserungsanstalt untergebracht werden könnten, weil sie selbst nicht imstande sind, den Unarten und kriminellen Neigungen derselben zu steuern; sie sträuben sich aber dagegen, ihren Kindern den Makel der Verurteilung von Gerichtswegen aufdrücken zu lassen. Ausserdem kann ein Kind erst nach erreichtem fünfzehnten Jahre in die Reformschule gesandt werden, und dann ist es für eine gründliche Besserung bereits zu spät. Wenn Besserung überhaupt möglich ist, so sollte sie viel früher angestrebt werden. Auch für diese Kinder sorgt der Staat liebevoll. Sie werden unter der Obhut ganz besonders geschickter Lehrer in eigens geschaffenen Anstalten untergebracht und durch geeignete Behandlung und Beschäftigung dem Guten zugeführt. Auf diese Weise sind normal entwickelte Kinder vor den üblen Einflüssen schwach begabter und verderbter Individuen geschützt.

Fortsetzung folgt.

Bericht des Zwölferkomitees der "Modern Language Association of America."

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von W. H. Rosenstengel, Madison, Wis.

Fortsetzung.

Der Ausschuss hält mit Unrecht sehr wenig von dem Auswendiglernen von Gedichten. In Deutschland ist man allgemein anderer Meinung. Fast alle neueren Lesebücher enthalten einen sog. „Kanon der zu lernenden Gedichte". Die besten „Lehrpläne" (von Hentschel, Klee, Schnippel etc.) machen auf diesen „eisernen Bestand" besonders aufmerksam und verlangen, dass dieselben ganz oder teilweise, je nach dem Umfange, zum Auswendiglernen aufgegeben werden sollen. Nicht nur wird dadurch das Gedächtnis, die Aussprache und Betonung gefördert, sondern es werden auch eine Menge fruchtbarer und bildender Gedanken und ein reicher Vorrat musterhafter Worte und Satzformen Eigentum der Schüler. Selbstredend muss der Aneignung eine methodische Behandlung derselben, die den psychologischen Gesetzen der Apperzeption und Abstraktion entspricht, vorausgehen. Offen gestanden würde auch ich das Gedicht „Sah ein Knab ein Röslein stehn" nicht auswendig lernen lassen. Dass aber selbst dieses Gedicht nutzbringend verwandt werden kann, zeigen die Behandlungen desselben in Lüben und Nackes, Leinewebers u. a. Werken.

Der schwächste Punkt in dem Berichte scheint mir die methodische Behandlung des Satzes „Der See macht eine Bucht ins Land" zu sein. Der Satz ist den Bühnenvorschriften für Wilhelm Tell entnommen. Es scheint demnach, als ob der Satz mit Schülern behandelt werden soll, welche Wilhelm Tell lesen, also allermindestens zwei Jahre Deutsch getrieben haben. In diesem Falle sind fast alle vom Ausschuss empfohlenen Übungen durchaus nicht am Platze, da Nebensächliches zur Hauptsache gemacht und — wenn das Ganze in der Weise behandelt wird — der Inhalt der Dichtung, der Fortschritt der Handlung etc., etc. wenig oder gar keine Würdigung finden kann. Ist das Beispiel aber für Schüler auf der unteren Stufe bestimmt, so ist es das denkbar unglücklichste, welches geboten werden konnte, da jedes einzelne Wort bsondere Schwierigkeiten darbietet. Beim ersten Durchlesen fragt sich der Schüler verwundert: Wenn der Schuhmacher Schuhe, der Hutmacher Hüte und die Kleidermacherin Kleider macht, wie kann dann der See eine Bucht „machen"? Das „Regiments-Pack und Plack-Esel"-Wort „machen" ist die erste Schwierigkeit. Nun folgen der (die) See, das Land (Lande, Länder) und das selten gebrauchte Wort Bucht. Doch sehen wir uns den Satz genauer an. Was ist wohl das erste, das "the best teaching" berücksichtigen muss? Offenbar die richtige Übersetzung. Wirklich übersetzt erhalten wir: The lake (sea) makes a bay into the land. Ist das all-

gemein verständlich? Ich bezweifle es, glaube vielmehr, dass eine Nachhilfe von seiten des Lehrers notwendig ist. Es muss bay, bight, bent, cove heranziehen oder aber übersetzen: The lake extents (runs out) into the land, forming a bay (bight, cove). Verstehen die Schüler jetzt den Satz, so werden die einzelnen Wörter genauer angesehen. Da See, Land und machen bei der Deklination bezw. Konjugation sehr wahrscheinlich schon vorgekommen sind, so bedarf nur „Bucht" einer näheren kurzen Erklärung. Ob dabei biegen, Biegung, Einbiegung herangezogen werden darf, hängt von der Vorbereitung der Schüler ab. Da das Wort nicht zu den "every day forms of expressions" gehört, so ist es vielleicht am weisesten, auf ein näheres Eingehen zu verzichten und es bei der einfachen Übersetzung bay, bight bewenden zu lassen. Im anderen Falle müsste auch auf Bai wenigstens aufmerksam gemacht werden.

Nun sind etwa folgende Fragen in der Ordnung: Wer macht eine Bucht? Was hat der See gemacht? Wohin machte der See eine Bucht? Zusammenfassung. Dann folgen: Wohin lege ich diese Feder, mein Buch etc.? Wohin macht die See eine Bucht? — Wo liegt das Messer, Ihre Tafel etc.? Wo ist die Bucht? — Wohin gehen viele reiche Leute im Sommer? Wo wohnt der Landmann? Übersetzen Sie: Er geht auf die Post, auf den Markt, auf die Universität, in die Kirche, in die Schule! („Für alles, was hoch oder hoch gedacht ist, nimmt man auf, für das, was unten im Alltagsleben stehen bleibt, in etc." (Hildebrandt). Wo empfängt (erhält, bekommt) man Briefe, Gemüse etc.? (Auf die verschiedene Bedeutung empfangen, erhalten und bekommen darf hier natürlich noch nicht eingegangen werden.) Wohin kommen viele Deutsche? Übersetzen Sie: He dwelt in Germany; go into the land that I will show you; he will not follow me unto this land; I will bring you into this land etc. (Diese englischen Sätze sind den meisten Schülern durch das Lesen der Bibel bekannt.) Es würde zu viel Raum einnehmen, den Verlauf der Übungen hier bis ins Einzelne anzugeben. Das Endergebnis muss aber sein, dass die Schüler die folgenden Sätze nicht nur verstehen, sondern auch anwenden können: Er verliess die Rheinlande, fuhr über See, stieg in New York ans Land, durchwanderte unser Land, zog dann in Wisconsin aufs Land, wohnt nun auf dem Lande und ist an das Leben hier zu Lande gewohnt. Ferner: der See=ein kleiner (Land-) See; die See=ein grosser See, das Meer; das Land Italien, die Rheinlande, Acker- und Gartenland; die Lande („weit glänzt er über die Lande"), die Länder Europas. Vor allem müssen die Präpositionen an, auf und in ohne alles längeres Besinnen richtig vor Land und See angewandt werden können. Von den vom Ausschuss vorgeschlagenen "types" sind also eine Anzahl gar nicht, andere, wie ich glaube, in besserer Anordnung und am richtigeren Orte gebraucht worden. Fragen, wie: Waren Sie je in der Schweiz? sind schon deshalb nicht zulässig, weil die Antwort in einem einfachen „Ja" oder „Nein" bestehen wird.

In dem umfassenden Bericht vermisse ich die Erwähnung der mangelhaften Pflege des Ohres und des schlechten, undeutlichen Lesens. Fast überall in unseren Schulen geht man vom gedruckten oder geschriebenen und selten oder nie vom gehörten Laute oder Worte aus, Fehler im Schreiben werden fast ausschliesslich „an der Tafel" korrigiert. Das Auge wird also in erster Linie in den Dienst gezogen und das Ohr aufs gröblichste vernachlässigt. Und doch „fällt", um Prof. Wunderlich anzuführen, dessen „Umgangssprache" der Ausschuss mit Recht aufs wärmste empfiehlt, „die Umgangssprache ganz und gar in den Bereich des Ohres", und „das Ohr soll in der Umgangssprache des Redenden die Kontrolle über das Geschriebene ausüben". Unsere Hochschüler sollten deshalb angeleitet werden, erst zu hören, dann zu sprechen, zu sehen und zu schreiben. Jedes neue Wort sollte zuerst mit dem Laut- und dann erst mit dem Schriftbilde verbunden werden. Unsere ganze Rechtschreibung sollte hauptsächlich auf das Hören und nur in der Auffassung der abweichenden Bestandteile des Schriftbildes auf das Auge gegründet werden.

Der Leseunterricht in unseren Schulen ist nicht gut. Auf lautreine Aussprache sowie auf richtige Silbenbetonung (richtigen Wortaccent) wird viel zu wenig gehalten. Der Ausschuss hätte wenigstens hervorheben sollen, dass alles, was in dem Worte oder Satze dasteht, auch deutlich gesprochen, also auch das h vor Vokalen hörbar sein und dass "the best teaching" jeden unrichtigen Laut ebenso unnachsichtig rügen müsse, wie einen unrichtigen Buchstaben in der Schrift. Nichts ist der Bildung eines guten Sprachgefühls, auf dessen Vertiefung und Verfeinerung der Ausschuss mit Recht so grosses Gewicht legt, hinderlicher, als die sinnlose Wortbetonung, Wörterbindung und Pausierung beim Lesen. Gerne hätte ich es gesehen, wenn dem Abfragen der Lesestücke und der Fragestellung überhaupt einige Worte gewidmet worden wären.

Das Kapitel über "sight reading" übergehe ich hier. In einer der nächsten Nummern der „Päd. Monatshefte" hoffe ich den Nachweis zu liefern, dass "sight reading", wie es meistens in unseren Colleges und Universitäten getrieben wird, nicht nur nutzlos, sondern geradezu schädlich ist.

Sechsjähriger deutscher Kursus. Welche Lehrbücher?

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Arthur Kiefer, Piqua, O.

Die nachfolgenden Zeilen sollen keine abgeschlossene Darstellung eines 6jährigen Kursus inkl. Angabe der best geeigneten Lehrbücher sein, sondern die darin angeführten Punkte sind offen gelassene Fragen, deren Erörterung von der einen oder anderen Seite, von Interesse sein dürfte.— Theorien, Methoden, Lehrbücher sind gleich den Handwerkszeugen, sagen wir eines Kunstarbeiters, von deren mehr oder minder praktischen Konstruktion das Gelingen des Werkes beeinflusst ist, ohne dass sie je zum Hauptgrund des Gelingens werden können; für letzteres bleibt immer ausschlaggebend der Kunstarbeiter selbst—d. i. in unserem Fall die Individualität des Lehrers. —

Angenommen ist ein 6jähriger Kursus beginnend im 7. Grad und sich durch den 8. und die 4 Hochschuljahre erstreckend. Die Einteilung soll sich auf den ausgezeichneten "Report of the Committee of Twelve of the Modern Language Association" gründen, demzufolge eine Einteilung in

Elementary Course
Intermediate Course
Advanced Course

empfohlen ist. Hier erhebt sich gleich die erste Frage:

I. In welchen Klassen soll diese, wenn auch rein theoretische Scheidung der Kurse erfolgen?

Elementary Course.

Nach dem Bericht der Zwölf soll in dem Elementarkursus erreicht werden:

1) Freies Lesen;

2) Übersetzen kurzer leichter Dialoge, oder Erzählungen ins Englische;

3) Übersetzen kurzer englischer Sätze aus dem alltäglichen Leben, oder aus dem gelesenen Text ins Deutsche;

4) Beantwortung elementarer Grammatikfragen.

Ist der Schüler nach dem zweiten Jahre, also nach dem 8. Grad imstande, besonders der Anforderung unter Nummer 4 zu genügen? Hat also der Elementarkursus mit 2 Jahren seinen Abschluss zu finden, oder soll, speziell mit Rücksicht auf den letzten Punkt und die Reife der Schüler das erste Hochschuljahr noch mit in den Elementarkursus hereingezogen werden?

II. Welche Methode für den Elementarkursus, resp. welche Lehrbücher?

Dass die sogenannte „Natürliche Methode“ (deren Natürlichkeit gar nicht so natürlich ist, wie Herr Kollege Hepp mit Recht im Februarheft der „Pädagogischen Monatshefte“ betont hat) für Anfänger alle anderen Methoden inbezug auf Erweckung des Interesses aus dem Felde schlägt, scheint mir ausser Zweifel. Aber für die Schule, wo die Kenntnisse durch Geistesarbeit möglichst bald krystallisiert werden sollen, reicht sie nicht aus. Die Gefahr liegt zu nahe, dass der Unterricht zerfahren wird. Vielleicht für das erste halbe Jahr reine „natürliche Konversationsmethode“ (selbstverständlich soll alles Lehren „natürlich“ sein, und es wird kaum mehr einem modernen Lehrer einfallen zur Unterrichterteilung in einer lebenden Sprache zur ersten Grundlage dickleibige Grammatiken herbeizuschleppen); aber schon vom zweiten halben Jahr an muss sich der Unterricht um ein Lehrbuch konzentrieren, das das zu Erlernende in natürlicher *systematischer* Weise mit Übungen bringt. Dazu reichen z. B. die Berlitzbücher, die wohl zu den besten der „Natürlichen Methode“ gehören, nicht aus. Ich spreche hier aus Erfahrung, da ich selbst früher Lehrer an einer Berlitzschule war und versuchsweise das erste Berlitzbuch im 7. Grad eingeführt hatte:

a) Welches Lehrbuch für den 7. Grad (erstes Jahr).

Im 8. Grad, also im 2. Jahr verliert die „Natürliche Methode“ immer mehr von ihrer „Natürlichkeit“, und das Erlernen der Sprache wird allmählich, ohne dass die Sprechübungen im geringsten aufgegeben werden, zu einem Studium. Die im ersten Jahre erworbenen Kenntnisse müssen scharf umgrenzt und erheblich erweitert werden:

b) Welches Lehrbuch für den 8. Grad (zweites Jahr).

Wird das erste Jahr Hochschule noch in den Elementarkursus hereingezogen, dann werden die Schüler in diesem Jahre sozusagen die "finishing touches" für die Anforderungen des Kursus erhalten, besonders mit Hinsicht auf den grammatikalischen Teil.

Hier ein paar Worte über den *Grammatikunterricht.* Ist es wohl nach 2jährigen — im 7. und 8. Grad — unausgesetzt betriebenen Sprach- und schriftlichen Übungen, welche der Auffassungsgabe der Schüler entsprechende grammatikalische Instruktion selbstverständlich mit enthielten, noch notwendig im 3. Jahr irgend eine der englisch-deutschen Grammatiken, so vorzüglich sie sein mögen, wie Thomas, Meissner etc., zu benützen, um die Schüler auf dem durch die Länge der Zeit geheiligten Wege à la: "The son of the father is the nephew of the uncle", in das wahre Reich der Grammatik einzuführen? Sind dergleichen Übersetzungsübungen notwendig, wenn dem Schüler in den vorhergehenden Jahren auf praktischem genau abgestecktem Konversationsweg und durch schriftliche Übungen Verständnis und Kenntnis der Grammatik beigebracht worden ist? Oft hört man gegen diese auf praktischem Wege leichter zu erreichende Überwindung der grammatikalischen Schwierigkeiten den Vorwurf ins Treffen geführt, dass dann "the study of the German is not as

strong and difficult as that of Latin and Greek", ein Vorwurf, dem halb und halb die Angst unterliegt, dass die Schüler sich mehr der leichter zu erwerbenden lebenden Sprache zuwenden, als den Herren Kollegen des Lateinischen und Griechischen lieb ist. Der Bericht der Zwölf antwortet auf diesen Vorwurf folgendermassen:

Seite 82—"We believe that they (modern languages) are worth, when properly taught, no less than the ancient languages. It is, of course, conceded that the Latin and Greek, are the more *"difficult"* in the initial stages. But difficulty cannot be the highest test of educational utility else Latin and Greek should themselves give way to Sanskrit and Chinese. Evidently it is the goodness of the kernel and not the thickness and hardness of the shell, that we are mainly to think of.....and here it may properly be urged on behalf of the modern languages that, just in proportion as they are easier to acquire, the essential benefit of the acquisition is the sooner realized. They give a quicker return upon the investment.

Inbezug auf die Anwendung der sogenannten „Grammatikmethode" beim Unterrichten einer lebenden Sprache, welche Methode allerdings z. B. das Deutsche "as strong as Latin and Greek" machen würde, d. h. für den Schüler so langweilig, führt der Bericht neben anderen zutreffenden Gründen, die diese Grammatikmethode zu Fall gebracht haben, auch einen an, den ich besonders hervorheben will:

Page 85—"A still more potent objection is the contention that pure grammar is not calculated to inspire interest in pupils of high-school age. This objection seems to be well formed and, if so, it is a fatal one; for modern pedagogy, if it has accomplished nothing else, has established that interest is absolutely essential to the performance of the best work in any field."

In vielen Hochschulen werden mit *Anfängern* die bekannten deutsch-englischen Grammatiken benutzt. Schmeckt das nicht immer noch — trotz der Vorzüglichkeit der Grammatiken — etwas nach der „lateinischen Grammatik"?

Für Anfänger in der Hochschule scheint mir ganz besonders geeignet: Spanhoofd, „Lehrbuch der Deutschen Sprache (bei Heath & Co.), ein Buch, in welchem, auf der sogenannten „Natürlichen Methode" fussend, ein scharf umgrenzter grammatikalischer Punkt das Zentrum jeder Lektion bildet, um das sich alle Konversation, mündliche und schriftliche Übungen gruppieren; der zu entwickelnde und von den Schülern aufzufassende grammatikalische Punkt ist der Kern der Lektion. Mit dem Sprechen erwirbt sich auf diese Weise der Schüler systematisch geordnete grammatikalische Kenntnisse, die mindestens gerade so fest sitzen wie die durch die Übersetzungsübungen in einer regelrechten Grammatik erworbenen, wobei die Erwerbung auf ersterem Wege wirklich ein Vergnügen für den Schüler war und vor allem *Sprachgefühl* in ihm geweckt hat. —

Für Schüler, die schon vorher Deutsch hatten, dürfte das erwähnte Spanhoofd'sche Buch zu einfach sein; für Anfänger vom Hochschulalter kenne ich kein besseres:

c) Welches Lehrbuch für das 3. Jahr (Erste Klasse Hochschule).

Fortsetzung folgt.

The Position of German Teaching in the High Schools of Ontario.

(Für die Pädagogischen Monatshefte)

Von R. S. Jenkins, Orangeville, H. S.

The great province of Ontario in the Dominion of Canada is peopled almost exclusively by descendants of emigrants from the British Isles. There are only a small number of localities where are to be found people of a different nationality. Along the St. Lawrence River in a few counties there is a considerable sprinkling of French Canadians, who have crossed from the neighboring province of Quebec. Descendants of the old French settlers are also to be met with in the south-west corner of the province. Quite a considerable German population is found in the central districts of the western part of Ontario, where the stranger comes upon such names as Berlin and Hanover to attest the loyalty of the people to the Vaterland. But with these slight exceptions the province can boast of a comparative homogeneity of population according to New World standards. From the almost exclusive use of the English language the study of a foreign tongue is hardly considered from its practical side at all. It is true that French is one of the languages of the Federal Government, but this fact has hardly any importance outside of the French Province of Quebec. Though Canada is officially a bilingual country, it is practically unilingual through by far its greatest extent. Consequently the teaching of foreign languages is confined as a rule to the higher institutions of learning, and their acquirement is regarded very largely as one of the parts of a more advanced education.

A very natural consequence has been the study of modern languages from an almost exclusively literary point of view. The aim has been to gain the power of reading German and French books, and thus the learning of the oral use of the languages has to a considerable extent been neglected. Another cause that has contributed very largely to this result has been the fact that the annual examinations in German and French set by the Education Department, for which the great proportion of High School pupils prepare, are exclusively written examinations. There are no oral tests applied, and consequently candidates are inclined to be neglectful of what they are not to be examined on. There has also been a tendency to emphasize unduly the study of formal grammar by requiring

on these examinations the translation of difficult idiomatic sentences from English into the foreign language. We have, however, to note considerable improvement in this respect of late years. The Department also very wisely requires oral work in the teaching of modern languages to be carried on continuously, and an effort is being made by the more advanced teachers to get out of the narrow limits of work necessary for those pupils who wish merely to pass a written examination.

One thing that considerably embarrasses the teacher in his work is his lack of power to choose the books that will be most serviceable in his classes. The Department has authorized a series of textbooks for the High Schools and will not allow others to be employed. In each of the languages of French and German it has prescribed for use in the schools a grammar which is based very largely on the old classical method. Thus the teacher is compelled to follow the system of a particular text-book or be without its time-saving aid if he adopts a method of a different kind in his classes. How unfortunate this arrangement is working may be gathered from a very able paper by Mr. W. C. Ferguson of London, Ontario, read before the Modern Language Section of the Ontario Educational Association at its annual meeting in April, 1899. The following is quoted from page 146 of the "Proceedings": —

"Now, most of our Modern Language teaching and all our examination tests are founded on the principle of translation, and unfortunately translation usually precedes any attempt at conversation. Many progressive teachers, I know, begin with conversational methods, but when I say that the majority of our High School teachers commence with the translation system I speak advisedly. They are forced to do so, to a certain extent, by the Regulations of the Department. We are given certain books—French and German grammars—to use as text-books, and the teacher runs a big risk who would be foolhardy enough to endeavor to use any other text-book than those authorized by the Department—though he must know, if he knows any thing, that there are many helps infinitely better for junior classes. But you may say, why use any text-book at all? How can you do so with conversation? If you have a book, do you not take all the life and interest out of the lesson? It is a question altogether of expediency. A book is necessary to save time. By means of a good book the pupil can see at once the symbol that stands for the sound and an immense amount of time is saved, which must otherwise be spent in putting such material on the boards. An ideal method, with an ideal class, with ideal time at your disposal would be to teach altogether without the text-book, but unfortunately pupils do not attend every day, they lose the notes and vocabularies you give them, and they constantly forget the preceding lessons. So that a text-book, even for conversational methods, seems to be a necessity. But what book? is the question. The greatest trouble is that there are no books for the use of French and

German classes authorized by the Department that are of any especial service in this respect to Modern Language teachers. Such books certainly do exist, and the names could be given of a number of books which I should be delighted to introduce into my own classes, if I were permitted to do so."

It is sincerely to be hoped that it will in time become possible to persuade the Department that it is seriously injuring the work of education by prescribing too closely the methods to be followed. One of the greatest needs in the Ontario system is the allowing of freer play to the teacher's individuality.

With regard to the number of pupils in the High Schools who take languages the following table from the last Report of the Minister of Education may not be uninteresting. The figures are given down to 1898, none later being procurable.

	Total no. of pupils.	Latin.	Greek.	French.	German.
1867.....	5,696	5,171	802	2,164	...
1872.....	7,968	3,860	900	2,828	341
1877.....	9,229	4,955	871	3,091	442
1882.....	12,348	4,591	815	5,363	962
1887.....	17,459	5,409	997	6,180	1,350
1892.....	22,837	9,006	1,070	10,398	2,796
1897.....	24,390	16,873	1,421	13,761	5,169
1898.....	23,301	19,313	1,456	13,866	6,288

The report goes on to say: "In 1867, ninety per cent. of the whole attendance studied Latin; in 1898 the number was about eighty-three per cent. of those in attendance. In 1867 fifteen per cent. studied Greek; in 1898 only six per cent. were engaged in studying this subject. In 1867 thirty-eight per cent. of pupils studied French, and none studied German; in 1898 these numbers increased to sixty per cent. and twenty-seven per cent. respectively."

On the whole we may expect during the coming few years a steady improvement in the work done in German in our High Schools. It will evidently be along the line of the training of the ear as well as of the eye, so long the only avenue considered by the teacher of languages. The educational world is slowly working towards the conception that the proper instruction includes the training of as many as possible of the wonderful faculties which the human individual possesses.

Berichte und Notizen.

I. Die Jubelfeier des Musikvereins von Milwaukee.

Die erste Maiwoche stand in Milwaukee im Zeichen Apollos und der Musen. Der Milwaukee Musikverein beging die fünfzigste Jahresfeier seiner Gründung. Dass eine Vereinigung auf fünfundzwanzig oder fünfzig Jahre fruchtbarer Thätigkeit zurückblicken kann, ist unter gewöhnlichen Verhältnissen nur bedeutungsvoll für die Mitglieder und deren Freunde. Wenn nun durch die „Päd. Monatshefte" die Kunde von diesem Ereignisse auch in Kreise dringen soll, denen die sangesfrohen Damen und Herren des Milwaukee Musikvereins persönlich fernstehen, so ist die Erklärung darin zu suchen, dass die Verhältnisse das Mass des Gewöhnlichen überschritten, dass die Jubelfeier des Musikvereins von Milwaukee sich nicht in den engen Rahmen einer lokalen Veranstaltung zwängen lässt, dass sie als epochemachendes Ereignis in der Geschichte der deutschamerikanischen Bestrebungen verzeichnet werden muss.

Fünfzig Jahre unermüdlichen Strebens und Wirkens auf dem Gebiete des Schönen, fünfzig Jahre voller Hoffnungen und Enttäuschungen, der Freude, des Sorgens und des Bangens — fünfzig solcher Jahre sind eine lange Zeit in diesem Lande, dem schnelllebigsten Kinde eines schnelllebenden Zeitalters. Und keine Spur von Runzeln, kein graues Haar, kein schleppendes, zagendes Schreiten. Jugendfrisch und kräftig im Planen und in der Ausführung, jugendlich und stark, wie vor fünfzig Jahren, als die Freiheitskämpfer des Jahres 1848 in Milwaukee ein freies Asyl fanden und einen Tempel gründeten den Göttern, die sie mitgebracht ins neue Vaterland. Dieser Tempel wurde nicht geschlossen, der Götter wurde nicht vergessen im Ringen um materielle Güter, ein Kämpfen, das jeder Deutschamerikaner versteht und würdigt, der an die Gestade unseres neuen Vaterlandes kam mit leeren Händen und vollem Herzen. Und hierin liegt die wahre Bedeutung des Festes, welches an zwei Abenden der ersten Maiwoche Tausende von begeisterten Hörern und warmen Freunden vereinigte.

Das ist es, welches der Jubelfeier das Merkmal der Grösse aufdrückt. Das Rasseln und Stampfen der Maschinen, der Klang der Hämmer und Äxte, das Klirren des Goldes konnte den leisen Ruf der Herzensstimme nicht übertönen, der Aktenstaub konnte das Ideal im Innern nicht begraben; die Sprache der Väter wurde nicht vergessen, nach des Tages Last und Mühe suchte man neue Frische und Erhebung im Tempel des Schönen. Und dieser Tempel wurde nie entweiht. Nie gewährte man Götzen Einlass, von des Tages Gunst geschaffen und von der Menge umbuhlt. Nur das Ewig-Schöne wurde gepflegt, nur dem Herz und Sinn Erhebenden wurde gehuldigt.

Über den glanzvollen Verlauf der Feier, über die künstlerischen Erfolge haben Berufenere berichtet. Mir, dem die Götter nur die Gabe verliehen haben, das Schöne zu empfinden, aber die Fähigkeit versagten, den Eindruck zu begründen und die künstlerische Thätigkeit zu zerlegen, gestatte man, dem kunstverständigen Leiter der „Päd. Monatshefte" diese Aufgabe zu überlassen.

Die glanzvollsten Vertreter der Sangeskunst — Frau Schumann-Heink, Frau Gadski, Herr Bispham und Herr Dippel — waren zur Mitwirkung herangezogen worden, dazu ein vorzügliches Orchester, ausgezeichnete Chorleistungen und ein Programm, welches durch jede Nummer Zeugnis ablegte von dem hohen Streben des Musikvereins. Eine besondere Weihe verlieh dem Feste die Anwesenheit des hervorragendsten Deutschamerikaners, Herrn Carl

Schurz. Rührung und Freude, Stolz und Bewunderung erfüllte die Hörer, als die ehrwürdige Gestalt des herrlichen Mannes sich auf der Bühne zeigte, als die Stimme des greisen Jünglings klar und frisch den weiten Raum erfüllte. Aus seinen Worten erklang ein so helles, überzeugendes: „Mir nach", eine solche Begeisterung für alle Güter, die dem gebildeten Deutschamerikaner teuer sind, dass der Eindruck ein überwältigender war, auch bei solchen, die nach schlechter deutschamerikanischer Art etwas ungelenk sind in der Ausführung der Mahnung: dem Manne hold, der Sache gram.

Für jeden Deutschamerikaner sind ein heiliges Vermächtnis seine Worte: „Wir wollen gute Amerikaner sein; wir wollen die besten Eigenschaften des Amerikaners uns zu eigen machen, aber das Gute und Schöne des deutschen Wesens nicht aufgeben, und: Wenn der Deutschamerikaner seine Muttersprache aufgiebt, begeht er ein Verbrechen an sich, an seinen Kindern und an seinem Vaterlande."

Zum Schlusse gedenke ich gern des hervorragenden Anteils, den Mitglieder des D. A. Lehrerbundes an den Vorbereitungen und am Gelingen der erfolgreichen Jubelfeier nahmen. Die Lehrer und Lehrerinnen des Deutschen an unseren öffentlichen Schulen und am Lehrerseminar bildeten einen beträchtlichen Bruchteil des Festchores, eine gewaltige Arbeitslast ruhte auf den kräftigen Schultern des Schriftführers der Festbehörde, Herrn Max Griebsch, und des Präsidenten des Männerchors, Herrn O. Burckhardt, und die eindruckvollste Ansprache bei dem grossen Kommers, welcher den glänzenden Abschluss einer glänzenden Festwoche bildete — hielt Seminardirektor Emil Dapprich. **B. A. A.**

II. Korrespondenzen.

Dr. Sauveurs Sommerschule, Amherst, Mass.

Unter den vielen Sommerschulen, wie sie heute an fast allen bedeutenden akademischen Hochschulen in diesem Lande bestehen, ist diejenige, die mehr als alle anderen uns in unseren Bestrebungen für die Pflege und Verbreitung des deutschen Unterrichts unterstützt, die Sommerschule des Herrn Dr. L. Sauveur in Amherst, Mass., welche in diesem Sommer in den Monaten Juli und August ihr 25-jähriges Jubiläum feiert. Dr. Sauveur, einer der bedeutendsten, wenn nicht der bedeutendste Kenner der französischen Sprache in diesem Lande, ein Gelehrter, der in allen Zweigen der Wissenschaft bewandert ist, gründete diese Schule vor 25 Jahren, um seiner Methode, der natürlichen, die verdiente Verbreitung zu schaffen, und Tausende haben diese Methode zur Erlernung moderner Sprachen unter seiner bewährten Leitung studiert und angenommen.

Es ist eine unbestreitbare Thatsache, dass nichts den von den zehn Monaten des Schuljahrs ermüdeten Lehrer mehr erfrischt und zu neuer Thätigkeit kräftigt, als ein vollständiger Weschel der Umgebungen. Wir haben die Richtigkeit dieser Behauptung wohl alle an uns selbst erfahren, und ebenso ist es ein vollständig falsches Prinzip im vollständigen Nichtsthun Ruhe und Erholung zu suchen. Dass dieses von Tausenden von Lehrern als richtig anerkannt wird, beweist der rege Besuch der Sommerschulen. Vielleicht kein Lehrer braucht so notwendig immer neue Anregung im Meinungsaustausch über Methoden, Bücher u. s. w. mit den Kollegen als der Sprachlehrer, und wo könnte er das besser finden als in einer Sommerschule für moderne Sprachen.

Diese sind es, denen in Amherst besondere Pflege gewidmet wird. Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch, modernes Griechisch, Hebräisch werden gelehrt und ebenfalls besteht ein Kursus in klassischem Englisch. Ausserdem finden die klassischen Sprachen, Lateinisch und Griechisch ihr Recht, und unter der bewährten Leitung des Bibliothekars des Amherst Kollege, Herrn W. Fletcher, einer Autorität in seinem Fache, bildet sich jedes Jahr eine starke Klasse in „Library Economy." Die prächtige Bibliothek und die reichen Sammlungen des Kollege bieten dem Schüler der Sommerschule reiches Material für seine Studien. So bietet

Amherst in wissenschaftlicher Hinsicht alles, was man wünschen kann. Aber es ist das nicht allein, die herrliche Natur dieses schönen Fleckchens Erde bietet dem Naturfreunde reiche Genüsse. Amherst ist einer der schönsten Orte für einen Someraufenthalt, den man sich denken kann. Im Thale des Connecticut gelegen, auf einer Anhöhe, bietet sich dem Auge eine weite Fernsicht über das weite Thal, das von allen Seiten von Höhenzügen umgeben ist. Der Ort selbst ist wie ein grosser Park, überall trifft das Auge auf prächtige Gruppen alter Bäume und auf wohlgepflegte Rasenflächen, und über dem Ganzen ruht ein tiefer Friede und die wohlthuendste Stille. Die schöne Umgebung ladet zu Ausflügen ein, so Mount Tom, Mount Holyoke, Deerfield und andere Plätze. Es ist historischer Boden auf dem wir stehen, und der Ort Hadley erzählt von den wilden Indianerkämpfen. Für die Bequemlichkeit der Schüler ist vortrefflich gesorgt. Die Wohnungsverhältnisse sind die günstigsten, denn es sind Ferien und die Studenten ausgeflogen.

Alle Kollegen, die neue Anregung suchen, und wahre geistige und körperliche Erholung in prächtiger Natur finden wollen, sollten die Sommerschule in Amherst besuchen.

G. G. v. G.

Annapolis.

B e d e n k l i c h e Z u s t ä n d e. Der Census derjenigen Wähler im Staate Maryland, die des Lesens und Schreibens unkundig sind, ist vollendet worden. Derselbe übersteigt die in meinem vorausgegangenen Berichte enthaltenen Befürchtungen um beinahe das Doppelte. Es wurden nämlich im Ganzen 44,923 Illiteraten gefunden, 26,616 Neger und 18,307 Weisse. Da die Gesamtzahl der registrierten Wähler im Staat Maryland 281,589 beträgt, ergiebt sich, dass beinahe einer aus je sechs ein Illiterat ist.

Für die Stadt Baltimore sprechen nachfolgende Zahlen: Gesamtzahl der Wähler: 95,569 Weisse und 17,650 Neger; Darunter sind Illiteraten: 3,974 Weisse und 5,557 Neger.

Das obige Ergebnis hat die nun ruhmlos vertagte Staatslegislatur von der Annahme eines Zusatzes zum Staatswahlgesetz zurückgeschreckt, wonach nur Leute, welche lesen und schreiben können, stimmberechtigt sein sollen.

Während die Stadtschulen im Staat mehr oder weniger gut sind, sind die Landschulen oft recht erbärmlich. Es sind meistens Lehrinnen an denselben angestellt. Der Lehrergehalt an einer Landschule beträgt im Durchschnitt jährlich $267.37. Da stellt sich doch ein Baltimorer Strassenkehrer mit jährlichen $520 doppelt so gut. **C.**

Baltimore.

A n s c h l u s s a n d e n L e h r e r b u n d. Der Verein der deutschen Lehrer und Lehrerinnen der hiesigen Stadtschulen hat in seiner Aprilversammlung beschlossen, sich dem Deutschamerikanischen Lehrerbund anzuschliessen. Oberlehrer August Hering, der Präsident des Vereins, gehört mit zu den Gründern des Lehrerbundes; er ist in den nunmehr verflossenen dreissig Jahren wohl älter, aber keineswegs alt geworden, ebensowenig wie Kollege Richard Ortmann, der s. Z. als Delegat von hier zum ersten Lehrertag geschickt wurde.

P r o f. D r. M a r i o n D. L e a r n e d verlieh der vorerwähnten Versammlung noch eine besondere Weihe. Einer dringenden Einladung folgend war er von Philadelphia herübergekommen und hielt einen interessanten Vortrag, zu dem er sich das Thema „Der deutsche Lehrer in unserer nationalen Erziehung“ gewählt hatte. Seine geistvollen Ausführungen veranschaulichen die einschlägigen Erziehungsprobleme vom Kindergarten bis zur Universität und betonten die Notwendigkeit eines einmütigen Zusammenstehens und innigen Zusammenwirkens aller Lehrkräfte in unserem gesamten amerikanischen Erziehungssystem, in den Privat- und Gemeindeschulen, wie in den öffentlichen Schulen; ein Absondern der verschiedenen Lehrkörper der höheren und niederen Schulen nähre und fördere einen dünkelhaften Kastengeist, sei undemokratisch und daher ganz und gar unamerikanisch.

Als Präsident des Lehrerbundes widmete der Redner auch diesem enthusiastische Worte und lud schliesslich die Anwesenden in herzlicher Weise zur Teilnahme am 30. Lehrertage ein. Seine Worte werden die gewünschte Wirkung haben, denn die

Sache des Lehrerbundes könnte keinen besseren Befürworter als Prof. Learned in hiesiger Stadt haben, woselbst er sich durch seine jahrelange hervorragende Thätigkeit an der Johns Hopkins Universität eine grosse Zahl von Freunden und Verehrern gewann. Das hiesige Deutschtum hat besondere Ursache, ihm ein gutes Andenken zu bewahren; in seiner einflussreichen Stellung hierselbst hat er manche kräftige Lanze für das Deutsche gebrochen, und mit seiner aufrichtigen, thätigen Hingebung für dasselbe beschämt er manchen Deutschamerikaner. Bemerkenswert ist noch, dass die gesamte englische Lokalpresse der Stadt der Rede des Professors eine besondere Aufmerksamkeit widmete.

Die Pädagogischen Monatshefte gewinnen hier von Monat zu Monat mehr Freunde, nicht allein unter der Lehrerwelt, sondern auch unter den hervorragendsten Mitgliedern der Geschäftswelt; so ist erst dieser Tage der an der Spitze derselben stehende Herr G. V. Gail, Senior der Tabaksfirma G. V. Gail & Ax, einer der neuen Abonnenten geworden und ist gleichzeitig dem Deutschamerikanichen Lehrerbund als Mitglied beigetreten. Auch in Deutschland findet diese Zeitschrift einen warmen Anklang, wie ein Kollege von dort hieher berichtet; er sah sich im Lesezimmer des Gymnasiums zu Mannheim aufliegen, woselbst sich ein grosses Interesse für dieselbe bekundet. Bei der jüngsten Versammlung des Lehrpersonals unserer Mittelklassen wurde der im zweiten Heft enthaltene Woldmann'sche Artikel „Der Leseunterricht" zum Gegenstand der Besprechung gemacht.

Zur Förderung des Kunstsinnes. Das stattliche neue Gebäude der englisch-deutschen Stadtschule No. 1, dessen musterhafte Einrichtung in der Januarnummer beschrieben wurde, ist von der munizipalen Kunstliga in wahrhaft künstlerischer Weise ausgestattet worden. Die sechzehn grossen Klassenzimmer der beiden Stockwerke, sowie die Wandelgänge und Treppenaufgänge sind mit einer Zahl von Bildern, sowie mehreren Statuen geschmückt worden, die zusammen einen Wert von etwa siebenhundert Dollars repräsentieren. Die Bilder sind teils ungewöhnlich grosse Photographien, teils Stahlstiche, Kupferstiche, Federzeichnungen und Aquarelle, zumeist alle von Europa eingeführt. Sie veranschaulichen berühmte Werke grosser Meister, oder führen den Beschauer an die alten Kulturstätten in Egypten, Griechenland, Italien, oder nach historischen Plätzen in Amerika, England, Deutschland, Frankreich, Spanien, u. s. w. Bilder aus der vaterländischen Geschichte, und besonders aus Washington's Leben, nehmen selbstverständlich den Vorrang ein, und neben amerikanischen sind auch deutsche Geistesgrössen repräsentiert. Eine der Schule von den „Vereinigten Deutschen Sängern Baltimores" vor mehreren Jahren geschenkte grosse Unionsflagge ist bei den Dekorationen in effektvoller Weise verwendet worden.

Die Kunstliga, deren Mitglieder wohlhabende Herren und Damen dieser Stadt sind, hat bereits zwei Schulgebäude ausgeschmückt und beabsichtigt, nach und nach weitere Schulgebäude in ähnlicher Weise auszustatten, um so den Patriotismus, den Kunstsinn und das historische Gefühl der heranwachsenden Jugend zu wecken und zu nähren.

Baltimores Einwohnerzahl. Das eben erschienene städtische Adressbuch enthält 212,722 Namen. In dem Vorwort wird gesagt, dass die Bevölkerungszahl am ersten Januar 1900 die Höhe von 691,346 erreicht habe. Bei dieser Berechnung wurden 3¼ Köpfe per Familie in Betracht gezogen. Der Bundescensus vom Jahre 1890 zeigt eine Bevölkerung von 414,439, darunter 101,112 Deutschamerikaner. **S.**

Cincinnati.

Bei der städtischen Frühjahrswahl wurde auch unsere Schulbehörde erwählt und zwar dieses Mal auf drei Jahre. Dieselbe setzt sich teils aus bekannten, teils aus unbekannten Grössen zusammen. Leider glänzt unter ersteren auch wieder der pädagogische Doktor. Dass derselbe überhaupt als Kandidat aufgestellt werden konnte, das mag auf Konto der unerforschlichen, politischen Vorsehung geschrieben werden; dass er aber auch gewählt wurde, das war bei einem Gegenkandidaten mit solch anrüchiger Vergangenheit nachgerade nicht zu verhüten. Überdies sollen auch noch einige andere, inbezug auf den deutschen Unterricht unsichere Kantonisten mit in den Schulrat geschlüpft sein. Man versichert zwar, dass diese Herren vorläufig kein Oberwasser in genannter Körperschaft be-

kommen würden, denn sie seien in hoffnungsloser Minorität; doch sie sind und bleiben stets ein Gegenstand drohender Gefahr. Eine Gelegenheit zum Angriff auf die Spezialfächer und in erster Linie auf den deutschen Unterricht wird sich in allernächster Zeit bieten, und denjenigen, die in letzter Beziehung nicht auf Herzen und Nieren geprüft sind, möchte alsdann wenig zu trauen sein. Durch die Weigerung nämlich unserer Staatslegislatur, die Steuerrate für Schulzwecke angemessen zu erhöhen, wird der Schulrat in eine höchst missliche Lage gebracht. Schon in den letzten Jahren musste diese Körperschaft wegen ungenügenden Fonds zu gewagten Finanzoperationen ihre Zuflucht nehmen, um die Ausgaben mit den Einnahmen in Einklang zu bringen. Seit Cincinnati aber sehr stark an der allgemeinen, grössenwahnsinnigen Expansionskrankheit leidet und beinahe ganz Hamilton County der Stadt einverleiben will, werden die Ausgaben in sämtlichen städtischen Departements, wenigstens für die nächsten Jahre, derart wachsen, dass sie die Einnahmen weit übersteigen, nicht zum wenigsten auch bei unserem Schulrat. Da heisst es nun einschränken und beschneiden. Welcher Unterrichtszweig wird zuerst und am meisten leiden müssen? so fragen sich hier gegenwärtig mit banger Sorge die Lehrer der verschiedenen Spezialfächer. Diese Aufgabe, den Finanzplan für nächstes Jahr nach dem vorhandenen, absolut ungenügenden Fonds auszulegen, tritt, wie gesagt, sehr bald an unseren Schulrat heran. Nicht ohne Grund fürchtet man da besonders für das deutsche Departement, das so manchen engherzigen, kurzsichtigen Amerikanern — stets ein Dorn im Auge war, wenn sie es auch nicht offen aussprechen. Die Schulräte aber, welche vor der Wahl die Erhaltung des deutschen Unterrichts in den öffentlichen Schulen so feierlich und unverbrüchlich gelobt haben, werden sich alsdann vor eine Feuerprobe gestellt sehen. Mögen sie dieselbe mannhaft und glücklich bestehen!

O b e r l e h r e r v e r e i n. Das drohende Einschlafen des „Deutschen Lehrervereins des Staates Ohio" kam in der regelmässigen Sitzung des Oberl. Ver. am 30. März nochmals zur Sprache. Herr Burger und andere appellierten eindringlich an die Versammlung, diese Kalamität dadurch abzuwenden, indem man sich bemühe, einen Lehrertag des Staatsverbandes diesen Sommer zu stande zu bringen. Wenn die Jahresversammlung heuer wieder ausfalle, so sei dies mit endgiltiger Auflösung des Vereins gleichbedeutend, und derselbe könnte alsdann so bald nicht wieder ins Leben gerufen werden. Letzteres möchte aber unter Umständen schlimme Folgen für den deutschen Unterricht im Staate Ohio nach sich ziehen. Auf Antrag wurde Herr Burger damit betraut, sich mit dem Vorstand des O. L. V. resp. dessen Überbleibsel im Verbindung zu setzen, um im Laufe des Sommers eine Tagung des Staatsverbands zu bewerkstelligen.

Herr Oberlehrer Strubbe referierte über das Thema „Die Pflege des Gedächtnisses." Der Vortragende gab dabei einen gedrängten aber lichtvollen Überblick dessen, was von einigen hervorragenden Schriftstellern auf dem Gebiete der Pädagogik, Psychologie über das Gedächtnis, dessen Nutzen und die Mittel zu seiner Pflege geschrieben worden ist.

L e h r e r v e r e i n.—Für die regelmässige Versammlung des Deutschen Lehrervereins, die am 7. April stattfand, war als Glanznummer eine Lehrprobe im Anschauungsunterricht mit einer E-Grad-Klasse (3. Schuljahr) aufs Programm gesetzt. Herr Christian Zimmermann, deutscher Oberlehrer der Garfield-Schule, hatte, zur besonderen Genugthuung des Vorstandes, sich dieser Aufgabe unterzogen und als zu behandelndes Thema „das Wasser" gewählt. Die Lehrprobe war in jeder Beziehung mustergiltig und verriet den erfahrenen, gewiegten Pädagogen. Sowohl Fragestellung, als auch die fortschreitende Entwickelung des Stoffes waren tadellos. Es war eine Freude, mitanzuhören, wie die Kinder die klar gestellten Fragen schnell und richtig zu beantworten wussten, und zwar stets in ganzen Sätzen. Es mag hier noch besonders hervorgehoben werden, dass die Kinder, welche die 6. Distriktschule zur Verfügung stellte, in keiner Weise auf das Thema vorbereitet oder gedrillt waren. Die Lehrprobe war mithin um so wertvoller und belehrender, sie legte aber auch gleichzeitig beredtes Zeugnis dafür ab, dass der deutsche Unterricht in unseren öffentlichen Schulen, trotz aller seiner Widersacher, ein Erfolg in jeder Beziehung ist. Die Ernsthaftigkeit der Probe wurde dadurch angenehm unterbrochen, indem einer der Schüler die Frage, warum wir Menschen nicht im

Wasser leben können wie die Fische also beantwortete: „Weil wir Menschen nicht so viel Wasser trinken können!"

Der musikalische Teil des Programms wurde gleichfalls in vorzüglicher Weise ausgeführt. Der Damen-Doppelchor des Lehrerverein sang zur Eröffnung der Sitzung das Lied „Frühlingslust," und zum Schluss die beiden Lieder „Maientraum" und „Der Jäger und das Reh", sämtlich von seinem Dirigenten, Herrn Wm. Schäfer für Damenchor arrangiert. Den Sängerinnen, die mit solch anerkennender Liebe das deutsche Lied im Lehrerverein hochhalten und pflegen, wurde für ihre treffliche Vortragsweise wohlverdienter Beifall zu Teil.

Frl. Lillie Deremo, deutsche Lehrerin der 6. Distriktschule, welche mit einem Sopran-Solo auf dem Programm stand, brillierte mit dem herrlichen Liede „Die blauen Frühlingsaugen" von Frank Ries. Der enthusiastische Applaus, welcher der vorzüglichen Sängerin gespendet wurde, liess nicht eher nach, bis sich dieselbe zu einer Zugabe bequemte.

Bei Erledigung des geschäftlichen Teiles wurde Frl. Grace H. Kennicutt von der 21. Distriktschule als Mitglied aufgenommen. Eine Abänderung der Konstitution wurde in der Weise beschlossen, dass in Zukunft auch der Dirigent einer etwaigen Gesangssektion des Lehrervereins von dem Verein in den Vorstand gewählt wird, sodass der letztere nunmehr aus sechs Mitgliedern besteht. Auf allgemeinen Wunsch der Damen des Vereins soll gegen Ende des Schuljahrs, also im Monat Juni, wiederum ein Ausflug oder Basket-Picknick stattfinden. Der Vorstand wurde beauftragt, die nötigen Arrangements für den beabsichtigten Ausflug zu treffen. **E. K.**

Milwaukee.

Der Schulrat hat in seiner letzten Sitzung die beiden wichtigen Fragen, welche ihm seit Januar d. J. zur Entscheidung vorlagen, endlich erledigt, und wie ich glaube, zur allgemeinen Befriedigung, wenigstens was die erste Frage betrifft. Bei dieser handelte es sich nämlich um Abschaffung der körperlichen Züchtigung. Der dahinzielende Antrag wurde aber definitiv abgelehnt. Dies hatte man schon länger erwartet; denn unser Schulrat ist Gottlob noch nicht so sehr von dem allgemeinen Sentimentalitäts - Dusel angesteckt, dass er sich dadurch in seinen Entschlüssen beirren liesse. Die Abweisung dieses Antrages erinnert mich an einen Antrag auf Abschaffung der Todesstrafe, welcher im deutschen Reichstage in den achtziger Jahren eingebracht wurde, als Fürst Bismarck noch lebte und Reichskanzler war. Der allzeit schlagfertige Bismark erwiderte sarkastisch: „Da lassen Sie doch die Herren Mörder gefälligst den Anfang damit machen! „Diese drastische Entgegnung des eisernen Kanzlers könnte man mutatis mutandis wohl auch auf diese Frage anwenden; die Lehrer könnten auch hier sagen: „Lasst die Herren Jungens erst einmal den Anfang machen und alle Frechheiten, Ungezogenheiten und den Trotz ablegen, dann wollen wir auch den Stock beiseite legen." Wenn die Strafe auch nicht bessert—das ist überhaupt nicht ihre Aufgabe —so soll sie doch dem Bösen wehren. Der Stock soll mehr als Abschreckungs-, wie als Heilmittel dienen.

Die zweite Frage von grosser Wichtigkeit war die Abänderung resp. Verbesserung und Erweiterung des Lehr- und Stundenplanes. Die Veränderungen, die der Schulrat vorgenommen hat, sind in Kürze folgende: „Verlängerung des Handelskursus in den Hochschulen von drei auf vier Jahre, und Erlassung der Bestimmung, dass Zöglinge dieses Kursus sich auch am Unterricht im Deutschen beteiligen können. Abschaffung des Turnunterrichts (10 Minuten) während des Nachmittags; er bleibt nur am Vormittag. Unterricht in der Physiology während des ganzen Jahres im 6. Grad, und in der Geschichte im 7. Grad während des ganzen Jahres. Abschaffung des Unterrichts in der Naturgeschichte (nature study). Ein Beschluss, bei dem Unterricht im Rechnen im 8. Grad auch Handelsformulare zu benutzen. Verlängerung der Zeit, die auf den Lese- und Sprachunterricht verwandt wird.—

Ob dies alles nun wirklich eine Verbesserung des Lehrplanes bedeutet, wage ich nicht zu entscheiden. Eine Änderung ist ja bekanntlich nicht auch immer eine Verbesserung; ändern ist leicht, verbessern ist schwer. Doch thut es mir leid, dass die 10 Minuten für Turnen—oder besser für Calisthenics — abgeschnitten sind. Aber der Schulrat hat wohl gedacht, dass diese Übungen nur ein schwacher oder gar schlechter Ersatz für das

Turnen sind. Für das Studium in der Physiology im 6. Grad mit allen seinen technischen (griechischen und lateinischen) Benennungen, also mehr ein Fachstudium für die Ärzte, hätte ich lieber eine einfache, leichtfassliche Gesundheitslehre gehabt, welche für die Kinder vielleicht viel nützlicher wäre. Vielleicht wäre es besser für sie, wenn sie lernten, dass frische Luft ein sehr notwendiges Lebensbedürfniss ist, obgleich manche von ihren Eltern fast das ganze Jahr kein Fenster öffnen. Ferner wenn sie lernten, wie man sich vor Erkältungen schützt, wie man einen Verband anzulegen hat etc., jedenfalls besser für sie, als wenn sie lernen, dass der Tabak eine schreckliches Gift ist, ebenso Wein, Bier und Brandy, auch wie viel Knochen sie, die Schüler, im Ganzen im Leibe haben. Dann hätte ich gern gesehen, wenn im 8. Grad allgemeine Weltgeschichte eingeführt wäre. Doch das sind alles fromme Wünsche, die gewöhnlich nicht erfüllt werden. Wir deutschen Lehrer sollen und können nur froh sein, dass man uns und unsern deutschen Unterricht in Ruhe gelassen hat. Und so können wir gewiss nach allen Befürchtungen, die manche schon wieder hegten, wohl mit Recht ausrufen: „Das Gewitter ging einmal wieder gnädig an uns vorüber." **A. W.**

Deutscher Lehrerverein von New York und Umgegend.

In der Vereinssitzung am 7. April bei Eckstein in New York wurde die Besprechung des Berichtes des Zwölfer-Komitees "On College Entrance Requirements" wieder aufgenommen. Die Herren R. Mezger, Dr. Monteser und Dr. Weineck, die in der März-Versammlung ersucht worden waren, Thesen als Grundlage für die heutige Besprechung auszuarbeiten, waren ihrer Verpflichtung gewissenhaft nachgekommen. Sie hatten zwölf Thesen aufgestellt, die sich bereits in zahlreichen gedruckten Exemplaren in den Händen der Mitglieder befanden. Die Thesen hatten folgenden Wortlaut:

Theses to be Discussed in Connection with the Report of the Committee on College Entrance Requirements in German.

I. For a four years' course, beginning in the high school, the psychological-phonetic method for the first year is not to be recommended. Instead of it, the grammar method, liberally supplemented by reading and conversation, with constant attention to correct pronunciation, would be preferable.

II. If "the ability to converse is not to be regarded as a thing of primary importance for its own sake, but as auxiliary to the higher ends of linguistic scholarship and literary culture," then the importance of "memorizing and frequent repetition of easy colloquial sentences" in the hope of "thereby creating Sprachgefühl" is overrated, at least in the elementary course.

III. Next in importance to drill on forms in German is the subject of word-formation. It ought therefore to be made an important feature from the beginning. Simple idioms may also find a place in the vocabulary from the start, but a more careful study of idioms as well as of synonyms belongs naturally to a more advanced stage and is most profitably carried on in connection with the reading of connected discourse.

IV. In the selection of the reading matter for the elementary course easy poems ought to be included.

V. The proposal of the establishment of three national grades of preparatory instruction in modern languages and the stating of college requirements in terms of these grades is of greatest importance in the interest of putting this instruction on a sound basis. But its good effects can be accomplished only by a certain degree of uniformity in the making up of examination papers.

VI. The amount of reading matter laid down for the first, the third and fourth years, together with the other exercises suggested is too great. Moreover reading without translation in class must be used sparingly and cautiously and is inapplicable to difficult classical dramas in verse.

VII. The terms "unusual words," the "language of every day life," "natural" and "every day forms of expression" are too vague. For the elementary course a standard vocabulary consisting of from 1500 to 2000 words, and a list of idiomatic phrases ought to be worked out and recommended.

VIII. Inasmuch as secondary schools or high schools recognize a

variety of courses with vitally different aims (college preparatory, scientific, commercial etc.), the study of modern language above all others must shape its work in consonance with these ends. A distinction in method and aim of the study is therefore advisable.

IX. If German is begun in the high school and is to be offered as third language in entrance examinations, it ought to be taken up in the Junior year.

X. The report, admitting that no entrance examination can be entirely adequate, a certificate given by the teacher stating the amount and kind of reading, or properly certified work, such as translation exercises, original composition etc., ought to be credited to some extent.

XI. The introduction of the study of a foreign language into the last two years of the grammar school course is desirable.

XII. Instruction in a foreign language in the primary grades, whenever introduced, should be obligatory, not optional, and should be used as a foundation for the work in the high school.

Auf besonderen Beschluss der vorigen Versammlung waren ausser den Herren Professoren Babbit und Tombo von der Columbia Universität, welche bereits in der Sitzung am 3. März zugegen waren, noch die Herren Professor Dr. Thomas vom Columbia College, Profesor Dr. McLouth von der Universität von New York und Dr. A. W. Kern vom College in Brooklyn eingeladen worden. Die genannten Herren hatten der Einladung in liebenswürdiger Weise Folge geleistet. Leider konnte diesmal Herr Professor Babbit in Folge eines ernsten Krankheitsfalles in seiner Familie nicht zugegen sein. Da sich auch die Mitglieder des Vereins zahlreich eingefunden, so nahm sich die heutige Versammlung unter dem Vorsitze des Herrn Dr. Kayser von New York recht stattlich aus.

Der Vorsitzende erteilte zuerst Herrn Mezger das Wort, da dieser an der Spitze des Komitees für die Ausarbeitung der Thesen gestanden hatte. Herr Mezger sprach zunächst seine Genugthuung darüber aus, dass seines Wissens der „Deutsche Lehrer-Verein von New York und Umgegend" die erste Körperschaft sei, die zu dem Berichte des Zwölfer-Komitees Stellung nahmen. Sodann erklärte er sich mit den Grundsätzen dieses Berichtes im allgemeinen einverstanden. Ja er giebt der in dem Berichte angestrebten Reform den Vorzug von den Reformbewegungen auf dem gleichen Gebiete in den Schulen Deutschlands, wo man bei der Anwendung der natürlichen Methode über das Ziel hinaus schiesse, obwohl allerdings die Verhältnisse in Deutschland anders liegen, als hier, da dort dem fremdsprachlichen Unterrichte mehr Zeit zugewendet wird, und ausserdem die Erlernung des Englischen für einen deutschen Schüler viel weniger Zeit beansprucht, als die Erlernung des Deutschen für einen amerikanischen Schüler. Die Verfasser der vorliegenden Thesen hätten also nicht in Opposition zu dem Bericht des Zwölfer-Komitees treten wollen, sondern nur die Abänderung einiger weniger Punkte für wünschenswert gehalten.

Den Ausführungen des Herrn Mezger schloss sich Herr Dr. Monteser an. Auch er hielt den Bericht des Zwölfer-Komitees für eine vorzügliche Arbeit. Die Meinungsverschiedenheiten betrafen eben nur einzelne Punkte.

Nach diesen einleitenden Bemerkungen ging man zur Besprechung der einzelnen Thesen über. Die Verfasser der Thesen suchten bei jeder derselben ihre Ansichten näher zu begründen, worauf dann jedesmal Herr Professor Thomas als Vorsitzender des Zwölfer-Komitees die angeregten Fragen von seinem Standpunkte aus näher beleuchtete. Besonders hob Herr Professor Thomas hervor, mit welchen Schwierigkeiten das Zwölfer-Komitee zu kämpfen gehabt habe, um die verschiedenartigsten Meinungen zu sichten und so einigermassen zu einer festen Norm zu gelangen. Er gab zu, dass das vorliegende Reformwerk einer Weiterentwickelung bedürftig sei, und dass es bei fortgesetzten gegenseitigen Verständigungen die Grundlage bilde für einen später aufzustellenden mustergültigen nationalen Lehrplan. Wenn der Report auf die Grammatik-Methode so wenig Gewicht lege, so komme das daher, weil mit derselben viel Missbrauch getrieben wird. Sie besteht bei vielen Lehrern nur im Einpauken von Deklinations- und Konjugationstabellen u. s. w. Man hat Beispiele, bei denen poetische Stoffe wie z. B. „Der Erlkönig" lediglich zu grammatischen Exerzitien benutzt worden sind. Dass der Lesestoff, wie in These 6 angegeben, zu hoch gegriffen ist, gab Herr Professor Thomas zu. Indessen hielt er es um des Interesses seitens der Schü-

ler willen immerhin für nötig, dass viel gelesen werde, und dass man daher, um das zu erreichen, nicht zu sehr ins Detail eingehen solle.

Die Debatte hat überhaupt viel des Interessanten. An derselben beteiligten sich ausser den bereits Genannten noch die folgenden Herren: Professor McLouth, Professor Tombo, Dr. Bernstein, Dr. Ohmstedt, Dr. Kern und Dr. Stotthofer. Letzterer dankte am Schlusse der Debatte, die bei der 6. These abgebrochen wurde, Herrn Dr. Thomas für seine Erklärungen, auf Grund deren man jetzt den Bericht des Zwölfer-Komitees in einem anderen Lichte betrachte, als vorher. Die folgenden 6 Thesen sollen in der nächsten Versammlung zur Besprechung gelangen.

Als neue Mitglieder liessen sich heute die folgenden Herren in den Verein aufnehmen: Professor L. A. McLouth, Professor C. Thomas, Dr. A. F. Kern, Dr. A. F. Remy und Dr. H. W. Mussaeus. **H. G.**

Washington.

Die hier vielseitig zum Ausdruck gekommenen Klagen, es seien in den öffentlichen Schulen Washingtons zu viele Lehrfächer eingeführt, und dadurch die wichtigsten Elementarfächer in unerhörter Weise verkümmert worden, gaben Veranlassung zu einer Spezialprüfung. Dieselbe beschränkte sich auf die Zöglinge in den niedersten Klassen der höheren Schulen, weil angenommen wurde, dass dadurch am besten die Arbeit der vorhergegangenen acht Schuljahre demonstriert werden könne. Die Prüfungen umfassten Geschichte und Arithmetik, in den Antworten sollten Rechtschreibung und Satzbildung besonders beachtet werden. Verfängliche Fragen waren ausgeschlossen. Die Fragen wurden von Herrn Charles Moore, Sekretär des Distriktkomittees des Senats entworfen und von den Hauptexaminatoren des Censusamts und der Civildienstkommission geprüft.

Der dem Senat eingereichte Bericht des Herrn Moore zeigt sehr ungünstige Resultate. Herr Moore weist in seinem Überblick auf die Häufigkeit folgender Fehler hin: Unrichtige Anwendung des Bindestrichs, mangelhafte Orthographie bei gewöhnlichen ein- und zweisilbigen Wörtern, ein zu häufiger Gebrauch des Kommas, häufiges Weglassen des Punktes am Schlusse eines Satzes oder bei Abkürzungen, unrichtige Anwendung der Klammern. Das Schreiben selbst sei sehr schlecht, manche Schüler zeigten drei oder vier verschiedene Handschriften in ihren Prüfungspapieren, und das oft in einem einzigen Satze. Die Zöglinge zeigten einen befremdlichen Mangel an geschichtlichem Verständnis und ihr Englisch sei ebenfalls sehr mangelhaft. Was nun Arithmethik betreffe, so haben von 1,188 geprüften Zöglingen nur fünfzehn (15) sämtliche Aufgaben richtig gelöst. Es sei daher offenbar, dass in den Primär- und Grammärschulen des Distrikts Columbia die Durchschnitts-Zöglinge nicht gelehrt werden, die englische Sprache richtig und fliessend zu gebrauchen, und dass sie auch im Rechnen nicht gründlich unterwiesen und eingeübt werden. Bei einer Untersuchung seitens des Subkomitees habe sich herausgestellt, dass schriftliche Arbeiten sehr selten gegeben worden seien, und dass die Lehrenden verfehlt hätten solche Arbeiten zu korrigieren und den Schülern zum Überschreiben zurückzugeben. Die Vervielfältigung der Studien, sagt der Bericht weiter, sei zu einem Übel geworden, und es sei die höchste Zeit, auf die Elementarfächer, auf Lesen, Schreiben und Rechnen mehr Gründlichkeit zu verwenden und Kindergartenmethoden aus den höheren Klassen ferne zu halten. Der Senat wird ohne Zweifel eine entsprechende Umgestaltung des hiesigen Schulsystems anordnen, und dabei wird voraussichtlich Superintendent W. L. Powell, der für dasselbe verantwortlich ist, einem anderen Schulmann weichen müssen. **O.**

San Francisco.

Deutsche Lehrerkonferenz. Der kalifornische Verein von Lehrern der deutschen Sprache hielt am 7. April nachmittags im Hopkinsinstitut seine vierteljährliche Sitzung ab. Lehrer des Deutschen aus den benachbarten Städten waren zahlreich erschienen. Nach Eröffnung der Versammlung durch den Vorsitzenden, Prof. Wilhelm Zimmermann, Lehrer des Deutschen an den hiesigen Hochschulen, beleuchtete Herr V. Bühner aus San Rafael in eingehender Weise den Bericht des Zwölfer-Ausschusses

über den fremdsprachlichen Unterricht in den Mittelschulen. Referent nahm Partei gegen die von hervorragenden amerikanischen Professoren des Ostens niedergelegte Ansicht über die Ziele des deutschen Sprachunterrichts. In der darauf folgenden allgemeinen Debatte stimmten die Herren Dr. Goebel und Zimmermann den Ausführungen des Redners im ganzen und grossen bei und erklärten den Zwölfer-Bericht für nativistisch und die darin ausgesprochenen Ideen als teilweise veraltet und nicht in Übereinstimmung mit den Forderungen der neuen Pädagogik, eine Ansicht, die bei weitem der grössere Teil der Anwesenden zu teilen schien. Ein vor cirka Jahresfrist ernanntes Komitee, aus den Herren Dr. Goebel, Dr. Senger und W. Zimmermann bestehend, brachte eine definitive Vorlage betreffs eines Lehrplanes im Deutschen für unsere Mittelschulen ein. Als Ziel des dreijährigen Kursus wird verlangt, dass die Schüler unserer Hochschulen mit den Meisterwerken der deutschen Litteratur vertraut werden sollen. Da das Deutsche eine der bedeutendsten lebenden Sprachen sei, müsse es auch als lebendige Sprache gelehrt werden, weshalb beim Unterricht das gesprochene Wort ganz besondere Berücksichtigung verdiene. Der Schriftführer wurde beauftragt, an jede Hochschule unseres Staates ein gedrucktes Exemplar des Lehrplans zu senden. Der Sommerferien wegen wird die nächste Versammlung des Vereins erst anfangs Oktober in hiesiger Stadt berufen werden.

(California Demokrat.)

III. Briefkasten.

H. S. A., Morrisburg, Ont. Besten Dank für die Beiträge! Ich werde sicherlich von denselben Gebrauch machen. Zu Abbildungen wird sich vorläufig die Herold Co. kaum versteigen; sie wird froh sein, wenn ohne solche das Defizit nicht zu gross wird. C. O. S., Baltimore. Besten Dank für Ihre erfreulichen Mitteilungen. E. K., Cincinnati. Unsere Clevelander Korrespondenten sind leider bis jetzt stumm geblieben.

G. F. B., Springfield, O. Ad 1. Das Recht wird die Redaktion sich jederzeit wahren, persönliche Bemerkungen, die nicht zur Sache gehören und nahe an Beleidigungen grenzen, aus den P. M. herauszuhalten. Darum ist Ihr Artikel „verstümmelt" worden. Inbezug auf Zusätze sind Sie im Irrtum; die sind nicht gemacht worden. Ad 2. Herr D. erhielt Ihre Erwiderung zur Einsicht, damit wir, wenn möglich, seine Replik in derselben Nummer bringen konnten. Herrn D's Artikel hätten wir Ihnen jedenfalls auch zugesandt, wenn dazu Zeit gewesen wäre. Ad 3. Das Recht der eigenen Meinungsäusserung werden Sie wohl der Redaktion nicht streitig machen können. — Im übrigen wollen wir Sie nicht daran hindern, „das Vorgehen der P. M. an anderer Stelle zu beleuchten". Wir sind uns bewusst, korrekt gehandelt zu haben und dürfen darum auch der Zustimmung unserer Leser gewiss sein.

IV. Vermischtes.

Das Programm für die in den Tagen vom 4.—7. Juni (Pfingsten) in Köln tagende Deutsche Lehrerversammlung ist nunmehr veröffentlicht. In den beiden Hauptverhandlungen am 5. und 6. Juni werden folgende Gegenstände zur Erörterung gelangen: 1. Rückblicke und Ausblicke an der Jahrhundertwende. (Referent: Herr Lehrer E. Beyer aus Leipzig, Redakteur der „Leipziger Lehrerzeitung".) 2. Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes. (Referent: Herr Lehrer Otto aus Charlottenburg.) 3. Wie stellen wir uns a) zur Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in den Schulplan der Knabenschulen? (Referent: Herr Lehrer E. Ries aus Frankfurt a. M., Redakteur der „Frankfurter Schulzeitung"; Korreferent: Herr Schulinspektor Scherer aus Worms, Redakteur der „Neuen Bahnen".) b) zur Einführung des Haushaltungsunterrichtes in den Schulplan der Mädchenschulen? (Referent: Herr Lehrer Wolgast aus Kiel.

Ausser diesen Hauptversammlungen finden auch noch eine Reihe Nebenversammlungen statt. Unter den 23 dort zur Verhandlung kommenden Gegenständen seien besonders die der Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik hervorgehoben, die folgende Tagesordnung aufgestellt hat: a) Über die Kernpunkte des Streites um Individual- und Sozialpädagogik. b) Über die pädagogische Seite des Problems

der Willensfreiheit. c) Über den gegenwärtigen Stand der Kinderforschung in Deutschland. (Referent: Herr Lehrer Dr. Alf. Spitzner in Leipzig, 2. Vorsitzender.) d) Zur Würdigung der Persönlichkeit und Philosophie Jak. Froschhammers — unter besonderer Berücksichtigung seiner Ethik. e) Über das Verhältnis der pädagogischen Pathologie zu den übrigen Zweigen der Pädagogik. (Referent: Herr Lehrer Dr. F. A. Steglich-Dresden, 1. Vorsitzender.) Von den anderen Themen seien hervorgehoben: Über Schreibmaschinen und ihre Bedeutung im Verkehrsleben und im Unterricht (mit Demonstration moderner Systeme); die Schulbankfrage in hygienischer Bedeutung; Suggestion und Erziehung, mit besonderer Berücksichtigung der Kindesfehler und ihrer Heilung durch hypnotische Suggestion. (Referent: Herr Lehrer Richard Engel-Elberfeld.)

Bei einer objektiven Beurteilung des gegenwärtigen Kriegszuges der Engländer gegen die Buren mag der Leser selbst beurteilen, inwieweit nachstehende Aussprüche eines Byron, Demokritos und Schiller auf Englands Weltpolitik zutreffend sind.

Lord Byron, dieser edle, englische Dichter, charakterisiert seine Landsleute in seinem Epos „Don Juan" als ein Volk, „....das die Welt zur Hälfte schlachtet und zur Hälfte prellt", und prophezeit seinem Vaterland in „Harolds Pilgerfahrt": „Dich mahnt Venedigs Fall: Auch du wirst dereinst fallen!"

In Webers „Demokritos" ist zu lesen: „Der Engländer fragt nie, was Recht oder Unrecht, sondern was englisch sei. Keine Nation verachtet so alle anderen neben sich.... Das Ausland ist dem Engländer eine Art "dog", und wenn er den Fremdling noch so arg betrügt, so ist es weiter nichts als "a mistake"....

Unser Schiller endlich legt in „Maria Stuart" dem Grafen Aubespine die Worte der Entrüstung in den Mund:

„....Ich verlasse dieses Land,
Wo man der Völker Rechte mit Füssen tritt,
Und mit Verträgen spielt...."

Auch Österreich hat von diesem englischen Charakterzug seinerzeit zu fühlen bekommen, denn schon Prinz Eugen sah sich veranlasst, an seinen Kaiser (Karl VI.) zu schreiben: „England hat durch diese schändlichen Ergebenheiten nichts Anderes gesucht, als uns zu betrügen, wenn es sich nicht selbst betrügen möchte." —

Schulrat Polack schreibt im Februarheft seiner „Pädag. Brosamen": Leider ziehen es viele Lehrerinnen—fast noch mehr als Lehrer — vor, abseits und allein zu stehen, statt dem Zuge der Gemeinschaft und der Pflicht der Gesamtheit zu folgen. Allerlei kleinliche Bedenken und Rücksichten, nicht selten Bequemlichkeit und Beschränktheit, spinnen sie ein und halten sie fern von der Genossenschaft, die doch Macht und Leben bedeutet. „Kein Fachblatt lesen! Kein Opfer bringen, auch das kleinste nicht!" Das ist die ärmliche und erbärmliche Lebensweisheit dieser Einspänner. — Leider giebt es auch Lehrer, auf die Polacks Worte passen.

Die Anzahl der Sprachen auf der Erde wird neuerdings von einem französischen Geographen mit 860 und 5000 Dialekten angegeben. Auf Europa rechnet der Gelehrte 89 verschiedene Sprachen, auf Afrika 114, auf Asien 123, auf Amerika 417 und die übrigen 117 Sprachen auf Ozeanien, unter welcher Bezeichnung die grosse Anzahl kleinerer und grösserer Inseln zwischen dem indischen Tieflande und Südamerika zu verstehen ist. Merkwürdig ist es, dass von mehreren kleinen Inseln in der Südsee, die durchaus nicht entfernt von einanderliegen, auf jeder eine besondere Sprache gesprochen wird, sodass sich die Bewohner, falls sie miteinander in Verbindung treten, nur durch Gebärden verständigen können.

Bücherschau.

I. Die Theorie der deutschen Syntax in amerikanischen Schulgrammatiken.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Prof. Otto Heller, St. Louis, Mo.

Es ist eine bedauerliche Erscheinung, dass trotz der von den grossen Verlagsfirmen gegen einander geführten scharfen Konkurrenz unsere Schulbücher mit den einen rationelleren Sprachunterricht anstrebenden Reformen der letzten fünfzehn oder zwanzig Jahre nicht in allen Stücken Schritt gehalten haben. Zumal die Schulsyntax hinkt hinter dem praktischen Sprechunterricht und nicht minder hinter der meistens fasslich und richtig dargestellten Formenlehre in beträchtlicher Entfernung einher. Ein unglückseliger Mangel an Übereinstimmung herrscht deshalb auch zwischen den beiden Hauptabschnitten der am meisten gebrauchten Lehrbücher. Geht in gesunder Erkenntnis des organischen Wachstums der Sprache und im Einklang mit der massgebenden pädagogischen Einsicht die Behandlung der Formenlehre von der Umgangssprache der Gebildeten von heute als Normativ aus, so klammert sich hingegen die Satzlehre nur zu oft sklavisch an das aus dem klassischen Litteraturschatze des achtzehnten Jahrhunderts deduzierte Paradigma. Ist das Pensum des ersten Jahrgangs, beziehentlich Semesters, bewältigt, so giebt eine grosse Anzahl Lehrer dem Schüler mit Übergehung des zweiten Teiles seiner Schulgrammatik notgedrungen ein anderes Lehrbuch in die Hände, oder versucht gar, dem Mangel eines geeigneten Leitfadens durch eine eigene Darstellung der Grundzüge deutscher Syntax abzuhelfen. Zur Erhärtung des im Vorstehenden enthaltenen Vorwurfs unterziehe ich im folgenden als Probe je ein Kapitel aus einigen wohlbekannten Schulgrammatiken einer kurzen Prüfung. Man ist wohl bei der ausserordentlichen Verbreitung solcher Bücher zu der Frage berechtigt, warum dieselben nicht jährlich einmal sorgfältig revidiert, im Sinne eingeholter fachmännischer Ratschläge von den schleichenden Erbfehlern gereinigt und auf jede andere durchführbare Art dem heutigen Stande der Wissenschaft und der Unterrichtskunst angenähert werden. Ihrer stetigen Verbesserung steht unzweifelhaft die Scheu der Verleger und Verfasser vor den mit jeder durchgreifenden Nachbesserung verbundenen Kosten im Wege; denn selbstverständlich gelangen Schulgrammatiken heutzutage nur in stereotypierten Ausgaben auf den Büchermarkt. Ich glaube aber, es läge im Interesse aller Beteiligten, dass jedes Schulbuch, so oft sich die Notwendigkeit dazu herausstellt, gründlicher Umarbeitung und völligem Neudruck unterzogen werde.

I. **Joynes-Meissner:** Ausgabe von 1898, pp. 242—244 (The Genitive. Continued.) *Genitiv nach Adjektiven.*

Unsere Grammatik zählt zunächst 20 Adjektiva auf, welche nebst "a few others of like meaning" den Genitiv regieren. Der Zusatz "of like meaning" entbehrt jeglichen Wertes. Dies erhellt aus den übersetzenden englischen Vokabeln. Man suche z. B. das *genus proximum* zu: In want, greedy, conscious, mindful, capable, glad, certain, empty, tired, guilty, sure, suspected, worth! Nachdem wir sodann in überaus feiner Schrift belehrt worden, dass die aufgeführten deutschen Adjektiva auch mit dem Akkusativ konstruiert werden können, schliesst sich in dieser Darstellung sogleich der Genitiv nach Verben an.

Zu beanstanden finde ich schon die Unvollständigkeit der Liste, in der ich namentlich folgende Wörter vermisse: habhaft, teilhaft(ig), bar, bloss, frei, verlustig; ansichtig, gewahr, gewärtig, sicher; geständig. Auch *genug* und *inne*, die freilich Adverbien sind, hätten vielleicht an dieser Stelle untergebracht

werden sollen. Das Kapitel scheint mir zu wichtig, um alle diese Adjektiva (wohl wegen Raummangels?) schlankweg auszulassen. Ferner halte ich dafür, dass die Bedeutung dieser Adjektiva, falls dieselbe wirklich für die Rektion bestimmend ist. zu formulieren, respektive das Vokabularium in engere Gruppen abzuteilen wäre, wie dies in lateinischen Grammatiken geschieht. Ich schlage vor, dass die von Blatz II, 403 getroffene Einteilung befolgt werde:

1. Adjektiva, die den thatsächlichen Besitz oder Nichtbesitz, die Fülle oder den Mangel ausdrücken. (*Adjektiva copiae et incopiae.)*

2. Adjektiva, die eine Kenntnis, ein Wissen oder das Gegenteil bezeichnen.

3. Die wenigen übrigen Adjektiva mit dem Gen. (es bleiben ihrer sechs) bilden eine besondere Reihe.

Der Verweis auf §353 bei Joynes-Meissner dünkt mir unförderlich. Hingegen wären zahlreichere, besonders aber konkretere Beispiele sehr am Platze. Syntaktische Regeln sind stets am ganzen Satze zu illustrieren; dieser möge immerhin den Klassikern entlehnt sein; besonders führen beliebte Zitate zu diesem Zwecke. Am erspriesslichsten jedoch scheint mir eine massvolle und unterscheidende Heranbildung des lebendigen Idioms.

Bei denjenigen Adjektiven, welche zwei oder noch mehrere Konstruktionen zulassen, ist ein etwaiger Unterschied des Gebrauches zwischen Schrift- und Umgangssprache zu fixieren; oder es ist zum mindesten festzustellen, welcher unter den fakultativen Konstruktionen das lebendige Wort den Vorzug giebt. Denn es ist z. B. irreführend, *voll* einfach ein genitivregierendes Adjektiv zu nennen, mit der geringen Einschränkung (in der Note): voll von, etc. *Voll* hat jetzt nur selten, und fast nur noch in gehobener Sprache und in übertragener Bedeutung den „kahlen" Genitiv. (Blatz.) Die Umschreibung mit *von* ist durchgehends statthaft. Nur wenn der Artikel eintritt, so wird der Genitiv *zur Regel.*

Es ist allerdings eine Frage der Ökonomie, wie weit in einer Schulgrammatik für Anfänger die Rücksicht auf solche Einzelheiten gehen darf. Doch bin ich der Meinung, dass Thatsachen von praktischem Belang nicht ignoriert werden dürfen, ohne dass wenigstens der Zusammenhang mit einem tiefer eindringenden Studium durch Hinweisung auf ein ausführlicheres Nachschlagewerk angebahnt werde.

Genitiv nach Verben.

a) Es werden zunächst acht Zeitwörter angeführt, die ein einzelnes bestimmendes oder beschränkendes genitives Objekt im Gefolge haben. Da nun zu der genannten Unterabteilung ausser den verzeichneten nur noch *hoehnen, genesen, mangeln,* vor allem aber *walten* zu zählen sind, so wäre hier, ohne Aufopferung der gewünschten Kürze, Genauigkeit und Vollständigkeit leicht zu erreichen gewesen. *Harren* und *warten* sind nicht ganz synonym. Es hatte von der besonderen Bedeutung Notiz genommen werden sollen, die das mit dem Genitiv konstruierte *warten* meistens annimmt, (z. B.: Sie wartete des Kranken bei Tag und Nacht. Willst du nicht der Blümlein warten?) — „Er schonet seiner" als Beleg eines sog. „falschen" Reflexivums ist wegen seiner Zweideutigkeit ein unglückliches Beispiel. Ich zitiere es, um meiner Forderung Nachdruck zu geben, dass Regeln der Syntax am ganzen Satze zu illustrieren sind. Übrigens ist die Form *schonet* statt des üblichen *schont* in einem offenbar der Alltagsprosa entnommenen Beispiel unstatthaft.

Wie bei den Adjektiven, so wünschte ich auch hier statt der in kleinem Druck dem Paragraphen beigefügten zu allgemein gehaltenen Anmerkung ausdrückliche Angabe aller zulässigen Konstruktionen, und zwar in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit.

b) Die Liste der den Genitiv als sekundäres Objekt regierenden Transitiva umfasst zwölf Verba. Und doch erstreckt sich der in der Klausel "a few others of like meaning" enthaltene Vorbehalt auf etwa zwanzig, also beinahe die doppelte Anzahl der in Aufzählung gebrachten Verba. Auch hier hätten meines Erachtens Unterabteilungen gemacht werden sollen (wie z. B. bei Blatz II, 397, 398), so zwar:

1. Die gerichtlichen Verba: anklagen, etc.
2. Verba mit privativer Bedeutung: berauben, etc.
3. Die Verba belehren, erinnern, etc. (besondere Reihe).

Die blosse Nennung von *ueberzeugen* in dieser Liste ist ungenügend, umsomehr als in der Übungsaufgabe zu diesem Abschnitte der Grammatik (p. 244) u. a. folgender Satz steht: Are you convinced of his innocence?, welches nach §434 b) zu übersetzen wäre: Sind Sie seiner Unschuld überzeugt? und in der That von Schülern so übersetzt wird.

c) Der Genitiv als secundäres Objekt nach Reflexiven.

Das gebräuchlichere *befleissen* fehlt neben *befleissigen;* ebenso das mit *besinnen* ziemlich gleichberechtigte *entsinnen;* auch verlautet nichts über die landläufige Konstruktion *sich besinnen auf.*

Von den hierhergehörigen Verben, — etwa zwei Dutzend liessen sich aufzählen, — teilt Joynes-Meissners Verzeichnis nur zwölf mit. Hervorgehoben wird inbezug auf diese: Generally, with omission of the reflexive pronoun, this genitive will appear in English as direct object. Dem Schüler wird der Sinn dieser Fassung schwerlich ganz klar. Wozu aber soll das in Vorschlag gebrachte Experiment dienen? Jedenfalls ist es unrichtig, das man bei Auslassung des Reflexivpronomens im Englischen nach diesen Verben den Akkusativ setzen darf oder gar muss. Das liesse sich allenfalls von vier Wörtern dieser Liste behaupten.

d) Das wichtige Kapitel der transitiven Impersonalia wird nur flüchtig gestreift. Ich setze den ganzen Passus hierher: Likewise with a few impersonals, the personal pronoun standing as direct object. As: Mich jammert des Volkes, I am sorry for the people. Mich reuet (sic) meines Leichtsinns, I repent of my folly. Es verlohnt sich nicht der Mühe, it does not pay for the trouble, etc.

Aber hier ist schlechterdings ohne erschöpfende Aufzählung nicht auszukommen. Die einschlägigen Verba sind: Es ekelt, erbarmt, dauert, gelüstet, jammert, reut (gereut), verdriesst mich; es lohnt (verlohnt) sich. (Blatz II, 392.)

II. Bücherbesprechungen.

„Hand- und Schulausgabe des Muret-Sanders Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache." Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung, Berlin.

Das Buch ist in der Hauptsache ein Parallelstück zur Schulausgabe des Sachs-Villatteschen deutsch-franz. Wörterbuches und bildet zugleich die kleinere Ausgabe vom Grossen D.-E. und E.-D. Wörterbuch von Muret-Sanders, mit dem es, obgleich ganz unabhängig davon abgefasst, in seiner ganzen Einrichtung und in allen wesentlichen Zügen übereinstimmt. Der erste (englisch-deutsche) Teil ist von B. Klatt, der zweite (deutsch-englische) von Dr. H. Baumann bearbeitet. Die beiden Teile (1734 Seiten gr. Lexikonformat) kosten in einem eleganten Halbfranzbande gebunden 14 Mark. Das Werk ist das reichhaltigste, beste und billigste Wörterbuch, das bis jetzt veröffentlicht worden ist. Durch geschickte Anordnung des reichen Stoffes und durch sauberen und schönen Druck zeichnet es sich besonders aus. Alle Vorzüge, die die grosse Ausgabe in so reichem Masse besitzt, sind auch dieser Ausgabe gewahrt geblieben. Das Werk kann aufs angelegentlichste allen Lehrern empfohlen werden.

Materials for German Conversation. With Notes and Vocabulary. **By B. I. Vos,** Associate Professor of German in the Johns Hopkins University. New York, Henry Holt & Co., 1900. Price 75 cts.

"In selecting stories that were to form the basis of conversation between teacher and pupil, it was felt that they should be in the first place interesting in themselves. They should also readily lend themselves to reproduction on the part of the pupil, and the vocabulary should be representative of the real — the pupil's own — world, rather than that of thought and feeling." Und das sind sie. Unter jeder derselben befinden sich eine Anzahl von Fragen. Durch diese Beifügung sollen die Sprechübungen erleichtert werden. Sie sind, wenn ich Prof. Vos richtig verstehe, nicht für den Lehrer, sondern für die Schüler bestimmt, die die Antwort selbst finden sollen. Dem freien Austausch der Gedanken zwischen Lehrern und Schülern sollen sie aber nicht hindernd in den Weg treten. Unter den Fragen ist mir das hässliche Fragewort „worum" (for what) aufgefallen. Die folgenden Fragen halte ich für ungeeignet: Womit war der Knabe, als der Graf ihm begegnete, beschäftigt? Der Herr wollte also doch auf seinen Freund oder auf dessen Frau warten? Wie heisst einer, der vorgiebt, die Kunst Gold zu machen zu verstehen? In Russland ist es also wohl sehr kalt? Wovon habe er sich, nach der Meinung des Pfarrers, erschrecken lassen? Wie kam es, dass der Sumpf, in dem die Frösche wohnten, vertrocknete? Was sagte der Zimmermann darauf, und welche Gebärde machte er, indem er dies sagte? Was wünschte der, welcher ausgewichen war, noch zu erfahren, als sie von einander schieden? Die meisten dieser Fragen sind nicht einfach genug; andere sind so, dass nicht darauf nur eine und zwar die verlangte Antwort erfolgen kann. In den sorgfältig vorbereiteten "Notes" heisst es u. a.: „natürlich, of course; the word is never equivalent to naturally. Grosse Gesellschaft, grand reception. Weisst du was, let me tell you something." Das Wörterbuch ist gut. Auf die Betonung der Wörter ist viel Sorgfalt verwandt worden. Das Büchlein verdient Anerkennung und Empfehlung.

Rudolf Baumbachs Der Schwiegersohn. With Introduction, Notes and Vocabulary. By **Dr. Wilhelm Bernhardt.** D. C. Heath & Co., Boston.

Die „Schneidergeschichte" bedarf keiner Empfehlung. Die Notes und das Vocabulary sind mit Sorgfalt bearbeitet. Das Büchlein wird sich rasch viele Freunde erwerben.

Rudolf Baumbachs Sommermärchen. With Introduction, Notes and Vocabulary. By **Edward Meyer,** Instructor in German Western Reserve University. New York, Holt & Co., 1900. Price 35 cts.

Das Büchlein enthält eine ganz kurze Lebensbeschreibung Baumbachs, acht Märchen (Ranunkulus, Der Fiedelbogen des Neck, Das Wasser des Vergessens, Die Teufel auf der Himmelswiese, Warum die Grossmutter nicht schreiben kann, Theodolinde und der Wassermann, Der Eselsbrunnen und Sankt Huberts Wunder), Notes and Vocabulary. Die Märchen werden gerne gelesen werden. Die Notes sind kurz und gut. Das Vocabulary ist nicht so gut wie das Vos' oder in Bernhardts Büchlein. „Kenntniss" sollte mit einem s,

Waidgeselle, -mann, -messer, -werk mit e geschrieben werden. Der Plural von Weidmann ist nicht „Weidleute", sondern Weidmänner. Die Übersetzung von „Vagant=vagrant" ist nicht genau; ein Vagant war ein umherziehender Sänger und Schüler. Sonst verdient das Werkchen Anerkennung.

W. H. R.

Der Katzensteg. Roman von **Hermann Sudermann.** Abridged and edited by **Benjamin W. Wells, Ph.D.** (Harv.) Boston, D. C. Heath & Co., 1899.

There is a growing tendency to read in the class-room recent German literature, particularly the works of Fulda, Hauptmann, and Sudermann. To meet in part the demands of this tendency, Professor Wells has furnished, in convenient form, an annotated edition of Sudermann's Der Katzensteg. He has, however, reduced the bulk of the book "by abbreviating or omitting descriptions and episodes of minor consequence", and has tried, at the same time, to leave the story complete and continuous. It is always dangerous to abridge or otherwise mutilate a piece of literature and to serve up the remnants; most good authors give to their productions a certain unity and harmony of proportion that can not be disturbed with impunity. The majority of teachers, moreover, would prefer to have a work intact, in the form in which the author presented it to the world. The abridging, if it seems absolutely necessary, may be done in the presence of the class; if a book is too long to be read in the time allotted to it, the teacher may well afford to read and interpret a few pages from time to time, or assign definite portions to individual members for outline and report. Such a method does no violence to the symmetry of the work, gives the student a good and clear conception of it as a whole, and above all adds to the interest of the study by avoiding monotony.

Professor Wells's edition contains an Introduction of four pages, in which Sudermann's chief writings are briefly characterized and attention is called to the fact that, although Der Katzensteg is his best work in fiction, its stylistic strength is essentially dramatic in quality, and the year of its appearance marks the beginning of a change in the character of his productions; from now on Sudermann devotes himself almost wholly to the drama.

There are nine pages of Notes to the one hundred and ninety-three pages of text; the editor has not erred in the matter of copiousness. They are short and pointed, and especially valuable on account of the explanation of colloquial and familiar expressions.

On the whole, with the exception stated above, the book will be found a welcome and acceptable text and ought to have a wide use.

Charles Bundy Wilson.
The University of Iowa.

Wilhelm Tell, Schauspiel von Friedrich Schiller. Edited with Introduction-notes and Vocabulary by **Arthur H. Palmer,** Prof. in Yale University. New York, Henry Holt and Co., 1898.

It is rather late to present a review of Dr. Arthur H. Palmer's edition of Wilhelm Tell, but the book is well worth the attention of teachers. Typographically and in the scope and arrangement of the material this edition of Schiller's famous drama is all that could be desired, certainly all that is needed, in the average American College. In fact, any adverse criticism we have to make is directed against what it supplies rather than what it lacks. In addition to the clear text there is an introduction of some 70 pages, an abundant supply of notes, and a vocabulary, made, as the author says, independently from the text, and having the convenient feature of reference to the lines in the text where each word is used. Besides this matter, there is a bust of Schiller as frontispiece, a map of the "Lake of the Four Forest Cantons", and a number of cuts and photographic reproductions scattered through the work. These features make a fine book, but they also make a large and expensive book for so small amount of text. We have long had the conviction that the endless reprinting of author's portraits and of facsimiles of their manuscripts with every new text that is published or with every old one newly edited is a practice which is as much a useless fad as it is a terror to the student of small means. These adjuncts may properly enough appear in a biography of an author or in a collection of his works, but to compel the undergraduate student to buy them with every hundred or two hundred pages of new text he is asked to read seems to us a species of tyranny which the American book publisher has not set up altogether without the consent of the American college professor.

In the Introduction the author gives first a concise account of the life of Schiller, to which are added, in footnotes, short biographies of the chief literary men who spent a portion of their literary life at Weimar, where Tell was written. The author next discusses the writing of the play, taking up the elements of legend, history and myth which gave the Tell story. This part of the introduction is particularly good, the author showing the happy faculty of selecting his material from the confusing mass and arranging it in such a manner as to make his reader feel well acquainted with the sources of the story of Wilhelm Tell. The poetic treatment of this story in the hands of Schiller, the dramatic structure, verse, diction and style of the play are then briefly noticed. The introduction, on the whole, is an excellent guide to a clear comprehension of the beauties and significance of Schiller's masterpiece. Perhaps more should have been said about Schiller's philosophical ideas as expressed in Tell. The problem it was intended to solve, the contrast it offers to the "storm and stress" fallacies of "The Robbers", these are not stated as clearly as the corresponding questions in "The Robbers" are treated on pp. XIX, XX.

The notes strike one as too elementary for readers of the grade in which Tell is usually read. Many of the explanations and translations are wholly superfluous, as a reference to the vocabulary would have given sufficient light. For example, why translate such words as *Handbuh* (l. 35), *Firn* (38), *Vorhut* (60), the expression *mit eitler Rede* (148), *Edelsitz* (207), all of which are defined in the vocabulary? The grammatical explanations, too, are exceedingly elementary, not the slightest irregularity or difficulty being left for the student to work out for himself. Who, even in preparatory school, needs to be told that *Wasser* in the following is a poetic plural?

„Und wie er erwachet in seliger Lust,
Da spülen die Wasser ihm um die Brust."

The following passages certainly should not present any insurmountable difficulties to readers qualified to read and appreciate Tell:

„Dort kommt ein Mann in voller Hast gelaufen."

„Was giebt's so eilig?"

„Was habt ihr?"

„Wer verfolgt euch denn?"

„Hat's lang verdient ums Volk von Unterwalden."

„So helf' euch Gott, wie ihr euch mein erbarmet."

„Und muss hier liegen, hilflos, und verzagen."

„Wo's not thut, Fährmann, lässt sich alles wagen."

„Ich hab' gethan, was ich nicht lassen konnte."

But in these passages the following expressions have been explained in the notes: *Gelaufen* (explained), *Was giebt's so eilig* (translated and explained), *Was habt ihr* (translated), *euch* (construed), *hat's* (explained), *mein* (case given and form explained), *muss* (omitted pronoun supplied), *lassen* (translated). These examples will serve as illustrations of the elementary nature of many of the notes, and this is kept up to the end. However, there are many valuable features in the notes, allusions that are both explanatory and interesting, especially on the proper names. For a class making its first effort at serious German this edition of Wilhelm Tell seems to be especially suited.

P. E. Weithaase.

University of Pennsylvania.

Manuel de Conversation en Français, en Allemand et en Anglais par **James Connor.** Paris, H. le Soudier, 174 Boulevard St. Germain; London, David Nutt, 270-271 Strand; Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung.

Es ist dies zu den zahlreichen Konversationsbüchlein ein wertvoller Zusatz und unterscheidet sich in vielem von anderen derartigen Werken. Der Verfasser hat einen doppelten Zweck im Auge: Das Buch soll nicht nur den Bedürfnissen des Reisenden und des Kaufmanns entsprechen, sondern auch als Hilfs- und Anleitungsmittel für den Schulunterricht dienen. Das Werk besteht aus sechs Teilen: Grammatische Übungen; Gespräche über die Gegenstände des gewöhnlichen und des Schullebens; Muster von Briefen, Wechseln, Scheinen und Quittungen; ein Wörterbuch zum Auswendiglernen; Sammlungen von Sprichwörtern und Spracheigenheiten; und eine vergleichende Übersicht der hauptsächlichsten Geldsorten.

Der Versuch im ersten Teil, die Grammatik durch Beispiele zu lehren, ist vortrefflich ausgeführt. Man wird in diesem Teil des Buches ein herrliches Hilfsmittel zur Wiederholung oder Einübung der grammatischen Schwierigkeiten finden. Die Wahl des Stoffes und der Beispiele ist dem Verfasser ausserordentlich gut gelungen. Die Gespräche, die Muster, in einem Wort, alles im Buche, ist gut gewählt und zweckmässig angewendet. Die

Übersetzungen in den drei Sprachen sind immer idiomatisch und sprachrichtig. Es ist unmöglich, das Buch zu gebrauchen, ohne einen Gewinn davon zu haben.

F. C. Barnes.

Heine's Prose with introduction and notes by **Albert B. Faust, Ph. D.,** Associate Professor of German in Wesleyan University. New York, the Macmillan Company.

The editor has succeeded in his purpose of making 'more accessible to advanced students of German the models of style which are contained abundantly in Heine's prose works." He has done more. After reading the introduction and selections given, one has a better appreciation of the finer elements in the poet's character and a warmer sympathy with his misfortunes.

The introduction of forty pages gives an interesting account of Heine's life and of his characteristics as a writer. In the two hundred and thirty pages of text are found selections from Briefe aus Berlin, Der Rabbi von Bacharach, Reisebilder, Französische Zustände, Die Romantische Schule, Shakespeare's Mädchen und Frauen, Memoiren, Geständnisse, with other matter These selections are not fragmentary, but are complete enough to be read with satisfaction.

Naturally many of the notes explain the historical and literary allusions in the text; fewer are linguistic. Good judgment has been shown in making these notes concise and at the same time full enough to be clear. The volume also contains a bibliography and an index; both valuable.

Of school editions of German works which have recently appeared, this is one of the best. **J. A. B.**

Geo. Eliot's Silas Marner by Prof. G. A. Wauchope, M. A., Ph. D., S. Carolina Coll. Boston, D. C. Heath & Co.

Diese Ausgabe des bekannten Romans ist für den Schulgebrauch bearbeitet. In der Einleitung befinden sich einige Hilfsmittel zum Studium des Buches—ein Verzeichnis der bedeutendsten Ereignisse im Leben der Verfasserin und ein kurzer Aufsatz über ihre Schriften und die in denselben vorkommenden Charaktere, auch eine kurze Bibliographie. Neun Abbildungen im Laufe des Werkes helfen dazu, die Personen und Ereignisse der Erzählung zu verstehen, und etliche erklärende Anmerkungen sind hie und da unten auf der Seite gegeben. Im allgemeinen lässt sich nicht viel weder für noch gegen das Buch sagen. Zum Studium desselben ist das *List of Study Topics* dem Studenten am hilfreichsten. **F. C. Barnes.**

Der Deutschunterricht. Entwürfe und ausgeführte Lehrproben für einfache und gegliederte Volksschulen. Von **Gustav Rudolph** (Dr. G. R. Schubert). 2. Aufl. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1899. Preis geb. Mk. 2.50.

Von den „Entwürfen" giebt das Gedicht „Einkehr" das beste Beispiel. I. Die Behandlung des Lesestückes. A. Einleitende Besprechung. Von einem freundlichen Wirte wollen wir lesen. — Was hat der Wirt zu thun? — Woran erkennt der Wandersmann sein Haus? — Was kann er dort bekommen? — Was wird in vielen Gasthäusern abgehalten? — Was findet ein Wanderer für die Nacht? — Was kommt zuletzt, bei der Weiterreise?— Was wisst ihr von der alten Zeit? (Gastfreundschaft). B. Erläuternde Besprechung. 1. Das Schild am Wirtshaus. 2. Speise und Trank im Wirtshaus. 3. Konzert im Wirtshause. 4. Nachtlager im Wirtshaus. 5. Abschied vom Wirtshaus. Wundermild = vgl. wunderschön, wundernett (Comparativform). Schild (Schilder)=in früherer Zeit die Tafel mit dem Gewerbezeichen (etwas über Zünfte)! Doppelte Bedeutung von „Schild". süsse Kost=Äpfel; frischer Schaum (an Bier gedacht)=Beim Zerbeissen spritzende saftige Äpfel, leicht beschwingte Gäste=Vögel, die ja mit leichten Schwingen oder Flügeln begabt sind (Faktitivum zu schwingen: schwenken). Matten=Grasland, reich bewachsen (verwandt mit „mähen"). C. Abschliessende Besprechung. In welcher Zeit spielt sich die „Einkehr" ab? — Wieso kann man den Apfelbaum mit einem Wirte vergleichen?— Welche Eigenschaft hat er aus alter Zeit bewahrt? — Was führt uns das Gedicht vor? Die Gaben, welche wir vom Apfelbaum alljährlich empfangen.—Welche Pflicht haben wir? Den Apfelbaum zu pflegen.

II. Behandlung des Sprachstückes. A. Gewinnung des Aufsatzes. a) Gliederung. Der Apfelbaum als Wirt. 1. Was er seinen Gästen bietet. 2. Was er von seinen Gästen fordert. b) Der Aufsatztext. Der Apfelbaum als Wirt. Der Apfelbaum gleicht einem Wirte. 1. Seine Gäste finden saftige Kost. Dieselbe wird nicht spärlich, sondern reichlich zugeteilt, dass man nur zuzugreifen braucht. Liebliche Vögel erfreuen während der Mahlzeit den Besucher durch munteren Gesang. Stets wird ein schattiges Lager bereit gehalten zur Ruhe für jedermann. 2. Wegen der Bezahlung braucht man sich keine Sorge zu machen. Der Apfelbaum hält noch fest an der

Gastfreundschaft der alten Zeit. Wir werden ihm darum stets unsere Gunst bewahren. c) Themen: Ankündigung dessen, was der Apfelbaum bietet. Bericht über eine Festfeier beim Apfelbaum. B. Das vorbereitende Diktat. Der Vogel, die Vögel; der Gast, die Gäste; der Freund, die Freundschaft, die Gastfreundschaft; wir werden singen, er singt, er sang, er hat gesungen, der Sang, der muntere Gesang; der Saft, die Kost ist saftig; der Schatten, die Lage ist schattig; wir sparen, es ist spärlich; er ist reich, es ist reichlich; sie lieben, es ist lieblich; wir suchen, wir besuchen ihn, der Besucher. Wiederholung: lich, ig; —nt (hörbares h, —zu: zu. Gruppe (Gunst): Wir gönnen, die Gunst, die Missgunst; wir können, er kann, er konnte, er hat gekonnt; die Kunst, das Kunstwerk; wir gewinnen, der Gewinnst; wir spinnen, er spann, er hat gesponnen, das Gespinst; sie brennen, es brannte, es hat gebrannt, die Feuersbrunst; es wird anschwellen, es schwillt an, es schwoll an, es ist angeschwollen, die Geschwulst.

C. Orthographisch - grammatische Besprechung. Damit hier für die Wiederholung (Zeitformen, Konjunktiv, 2. Person, — dir, dich, ihnen, sie, — das, dass) breiter Raum bleibe, genügt es, Übungen folgender Art neu auftreten zu lassen: Der Betrag der Rechnung, — die Bezahlung, — das Entgelt, — die Kosten. Wegen des Betrages der Rechnung, der Bezahlung, des Entgeltes, der Kosten braucht man sich keine Sorgen zu machen. Der Schmaus, — die Mahlzeit, —das Gastmahl, Während des Schmauses, der Mahlzeit, des Gastmahles konzertieren die Vögel. Eintragen der Formen in die Rektionstabelle! — Zu merken und anzuwenden sind ausserdem meinet-, deinet-, seinet-, unsert-, ihret-, euretwegen (=halben,—allenthalben).

D. Das abschliessende Diktat. Die Schüler werden angehalten, aus dem Unterrichtsstoffe einer Realienstunde sechs Sätze zu bilden, in denen „wegen" oder „während" auftritt."

Wortkunde im Anschluss an den Sachunterricht. Materialien zu einer elementaren Onomatik und Phraseologie von **Gustav Rudolph** (Dr. Rudolf Schubert). Leipzig, Ernst Wunderlich, 1898. Preis geb. Mk. 2.50.

Das kürzeste von den „Materialien für denksprachliche Übungen" möge hier eine Stelle finden: „Herbst. Attribute: Der trübe, feuchte, nasse, nebelichte, regnerische, gewitterische,— kühle, kalte, — trockene, dürre, — heitere, sonnige, klare, freundliche Herbst. Inhaltsbegriffe: Vgl. die Beispiele unter „Frühling"! Der Herbst malt den Äpfeln die Backen rot, färbt die Trauben, schenkt dem Baume ein buntes Kleid (ein geschickter Maler), — beschert den Menschen Obst, Wein und später Feldfrüchte (ein reicher Geber), — sendet Nachtfrische, Reife u. s. w. Übertragene Bedeutung: „Des Lebens Herbst"; — „es ward Herbst in mir und um mich". Die ursprüngliche Bedeutung von „Herbst" ist „Weinernte"; — so sagt Schiller: „Der Herbst, die Jagd, der Markt ist nicht mehr mein"; — so spricht der Winzer: „Wir werden einen vollen, — halben Herbst haben"; — so singt Scheffel: „Bald hebt sich auch das Herbsten an." — Der Name für die Zeit der Weinernte war „Spätling" (Gegensatz zu „Frühling"); Hebel sagt: „Der lieb' Gott hätt zum Spätlig geseit". Zusammensetzungen: Spätherbst, — Herbstzeit, -tag, -morgen. -abend, -wetter, -witterung, -nebel, -wind, — -monat, -rose, -zeitlose, -messe, — zeichen (des Tierkreises); — herbstlich, — herbsten (praktisch: ernten,— poetisch: herbstlich (sein)."

W. H. R.

Das erste Märzheft der „Gesellschaft" (E. Piersons Verlag in Dresden und Leipzig) bringt als Spitzenartikel eine geharnischte Erklärung M. G. Conrads gegen Panizzas „Parisiana", welche der gerechten Empörung Worte leiht, die allenthalben das Erscheinen des widerlichen Pamphlets hervorgerufen hat, das bekanntlich dem Herausgeber der „Gesellschaft", M. G. Conrad, gewidmet war. An dieses prächtig und in gerechtem Zorn geschriebene "Quo usque tandem Catilina" reiht sich eine gehaltvolle Expektoration Max Hays über die „Verbilligung der Lebensbedürfnisse" an, die namentlich unsere Nationalökonomen nachdenklich stimmen dürfte. Von den novellistischeu Beiträgen der ersten Märznummer, die auch den Anfang einer keck hingeworfenen Tragikomödie "Tota mulier" von Kurt Holm bringt, verdient des weiteren eine rührende Kindergeschichte „Vergewaltigt" von Paul Wertheimer nachdrücklichste Erwähnung, während die Lyrik durch eine stattliche Anzahl von Gedichten Margarete Beutlers (Berlin), ebenso eigenartig wie anziehend, vertreten ist. Kunstbriefe aus Berlin, Leipzig und Dresden, sowie ein reich bedachter litterarisch-kritischer Teil vervollständigen den fesselnden Inhalt des jüngsten Gesellschaftsheftes.

III. Eingesandte Bücher.

H. v. Wahlde, Schriften pädagogischen Inhalts, zweite vermehrte Auflage, Cincinnati, O. 1899.

Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz. Separatausgabe aus den „Pestalozziblättern", zu beziehen durch das Pestalozzianum, Wollenhof, Zürich I. Preis 50 Rp.

Sommermärchen von **Rudolf Baumbach,** with Introduction, Notes and Vocabulary by **Edward Meyer.** New York, Henry Holt & Co. 1900. Price 35 cts.

Harnisch, der Schulrat an der Oder, überarbeitet und neu herausgegeben von **Dr. Julius Plath,** Kgl. Regierungs- und Schulrat in Lüneburg. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung, 1900. Preis M. 6.00.

Die versunkene Glocke, ein deutsches Märchendrama von Gerhart Hauptmann. With Introduction and Notes by **Thomas Stockham Baker.** New York, Henry Holt & Co. 1900. Price 80 cts.

Aus meinem Königreich, Tales from the Carpathian Mountains by "Carmen Sylva", Queen Elisabeth of Roumania. Selected and Edited for Early Reading with Introduction, Notes and Vocabulary by Dr. Wilhelm Bernhardt. Boston, D. C. Heath & Co., 1900. Price 35 cts.

Kinderwelt. Erzählungen und Gespräche aus der Natur. Aus dem Englischen nach Emilie Paulssons "In the Child's World", frei bearbeitet von A. Friedrich. Mit 12 Abbildungen von L. J. Bridgman. Springfield, Mass., Milton Bradley Co., 1899.

Pädagogische Umschau am Ausgange des 19. Jahrhunderts von Otto Leisner. Leipzig, Julius Klinkhardt, 1900. Preis M.—80.

Der Aufsatzunterricht in der Volksschule. Zweite revidierte Auflage. Bearbeitet von A. Lieb. 1. Teil, für die Unterklasse (2. und 3. Schuljahr) M. 0.60; II. Teil, für die Mittelklasse (4. und 5. Schuljahr) M. 1.60; III. Teil, für die Oberklasse (6. und 7. Schuljahr) M. 1.75. Nürnberg, Friedr. Korn'sche Buchhandlung, 1899.

Auf, zum Lehrertage nach Philadelphia!

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang I. Juni 1900. Heft 7.

Programm der 30. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Philadelphia, 5.—9. Juli 1900.

(Offiziell.)

Donnerstag, 5. Juli, abends 8 Uhr.

Eröffnungsversammlung in der Halle der Deutschen Gesellschaft (Ecke der Springgarden & Marshall Strasse).

1. Begrüssungsansprache von Dr. C. J. Hexamer, Präsident der Deutschen Gesellschaft.

2. Rede von Dr. M. D. Learned, Präsident des Nat. D. A. Lehrerbundes.

3. Empfang (Erfrischungen).

4. Besichtigung der Bibliothek und des Archivs der Deutschen Gesellschaft.

Einleitende Bemerkungen von Prof. J. B. Hertzog, Bibliothekar.

Freitag, 6. Juli, 9:30 vormittags.

Erste Hauptversammlung, Houston Hall, Universität von Pennsylvania (34. Str. u Woodland Avenue).

Begrüssungsansprache—Vice-Provost Dr. Egar F. Smith.

Vorträge:

1. Prof. A. W. Spanhoofd, Central High School, Washington, D. C. „Die erste Stufe des deutschen Unterrichts in der Hochschule."
2. Dr. Frölicher, Woman's College, Baltimore, Md. „Ziele und Lehrmittel des deutschen Unterrichts in den Untergymnasien und Hochschulen".
3. Prof. Leo Stern, Milwaukee. „Zur Behandlung der deutschen Klassiker in der Hochschule".
4. Prof. Wm. Eckoff, Herbart Preparatory School, Suffern, N. Y. „Die Herbartsche Seelenlehre als pädagogische Grundlage des Unterrichts".

1 Uhr. Lunch, Houston Hall.

4 Uhr. Exkursion nach dem Schützenpark. Gemeinsames Abendbrot und Sommernachtsfest.

Sonnabend, 7 Juli, 9:30 vormittags.

Zweite Hauptversammlung, Houston Hall.

Vorträge:

1. Prof. Joseph Krug, Cleveland High School. „Die Fortbildung des Lehrers im Amte."
2. Prof. C. O. Schönrich, Deusch-Englische Schule, No. 1, Baltimore, Md. „Aus dem Tagebuch eines deutschamerikanischen Schulmeisters."
3. Prof. C. Th. Eben, Philadelphia. „Deutsch als Lehrfach in der Volksschule."
4. Rede des Professor Dr. Adolf Spaeth, Lutherisches Theol. Seminar, Mt. Airy.

1 Uhr. Lunch, Houston Hall.

Besichtigung der Universitätsgebäude.

8 Uhr abends.

Kommers und turnerische Vorführungen in der Turnhalle der Philadelphia Turngemeinde (435 Nord 5 Str.) und im Garten.

Sonntag, 8. Juli.

Den Besuchern wird Gelegenheit zu Ausflügen an die Küste, etc. gegeben.

8 Uhr abends.

Konzert des Jungen Männerchores in der Jungen Männerchor-Halle, (6te u. Vine Strasse).

Montag, 9. Juli.

Keine Morgenversammlung.

Besichtigung der Sehenswürdigkeiten der Stadt: des Fairmount Parks, des Zoologischen Gartens, etc.

2.30 nachmittags.

Schlussversammlung im Washington Park, 26te Strasse u. Allegheny Avenue. (Reading R. R. 12th u. Market Str; Bellevue Station, Norristown Branch, Züge alle 30 Minuten.)

Vortrag:

Herr John Weber, Sprecher der Philadelphia Turngemeinde, „Turnen in den öffentlichn Schulen."

Besprechungen:
Antiqua oder Fractur.
Bestrebungen des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, etc.
Picknick.

Nationales Deutschamerikanisches Lehrerseminar.

558—568 Broadway, Milwaukee, Wis.

Am 4. September d. J. beginnt der 23. Jahreskursus des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars. Dasselbe hat sich die Aufgabe gestellt, für die Schulen dieses Landes tüchtige und begeisterte Lehrer heranzubilden; sie sollen sowohl im Deutschen als auch im Englischen unterrichten können, mit den Errungenschaften der neueren Pädagogik wohl vertraut sein und das Geschick besitzen, das eigene Wissen den Schülern in passender Weise darzubieten.

Das Seminar besitzt für seine Arbeit eine vorzügliche Ausrüstung: tüchtige, für ihren Beruf vorgebildete Lehrkräfte, passende Lehrmittel, ausgezeichnete Räumlichkeiten und eine blühende Musterschule — die deutsch-englische Akademie. Durch die Verbindung mit dem Turnlehrerseminar des Nordamerikanischen Turnerbundes ist den Zöglingen der Anstalt auch eine ausgezeichnete Ausbildung in den verschiedenen Zweigen der körperlichen Erziehung gesichert.

Neben dem Kursus für Lehrer und Turnlehrer ist auch ein solcher für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen eröffnet. Für Aufnahme in denselben sind dieselben Bedingungen gestellt, wie für das Seminar. Die Aufnahmeprüfungen für diese Kurse finden am 1. September statt.

Wir fordern hiermit Lehrer und Schulfreunde auf, talentvolle, charakterfeste junge Leute beider Geschlechter zum Besuche unseres Seminars anzufeuern, um damit unsere Aufgabe: Erhaltung und Pflege der deutschen Sprache, Förderung des nationalen Schulwesens und Verbreitung vernünftiger pädagogischer Ideen fördern zu helfen.

Der Unterricht ist frei; Lehrbücher können gegen ein geringes Entgelt leihweise bezogen werden; talentvollen unbemittelten Zöglingen des

Seminars werden Vorschüsse gewährt; auch stehen wir Neueintretenden bei der Beschaffung guter Quartiere beratend zur Seite.

Wir sind gerne bereit, Schulbehörden geeignete Lehrkräfte für den Unterricht in deutscher oder englischer Sprache vorzuschlagen.

Wir wünschen die Aufmerksamkeit der Eltern heranwachsender Söhne und Töchter auf unsere Musterschule, die deutsch-englische Akademie, zu lenken. Ein gründlicher, allseitiger Unterricht in deutscher und englischer Sprache, sowie in allen anderen Fächern der Elementarschule, rationeller Betrieb des Turnunterrichts, ausreichende Unterweisung im Handfertigkeitsunterricht, im Zeichnen, Modellieren und in weiblichen Handarbeiten, machen die Schule zu einer der besten Bildungsanstalten des Landes.

Solche Kinder, denen die Schule ihrer Heimat eine genügende Ausbildung nicht zu geben vermag, finden hier eine Stätte, in der sie sich eine ausreichende Bildung erwerben können.

Für passendes Unterkommen der Zöglinge in guten deutschen Familien, die in der Nähe der Anstalt wohnen, wird Sorge getragen; auch wird den Kindern vom Direktor und dem Lehrerkollegium die nötige Beaufsichtigung zu teil. Das Schulgeld ist mässig.

Weitere Auskunft erteilt:

Direktor Emil Dapprich,
558—568 Broadway, Milwaukee, Wis.

Der Verwaltungsrat des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars:
W. H. Rosenstengel, Präsident.
Albert Wallber, Sekretär.

Aufnahmebedingungen für das Seminar.

A) Deutsche und englische Sprache. 1. Mechanisch-geläufiges und logisch-richtiges Lesen; 2. Kenntnis der Hauptregeln der Wort- und Satzlehre; 3. Richtige (mündliche und schriftliche) Wiedergabe der Gedanken in beiden Sprachen.

B) Mathematik. Sicherheit und Gewandtheit in ganzen Zahlen, in gemeinen und Dezimalbrüchen, in benannten und unbenannten Zahlen, Zins- und Diskonto-Rechnungen. Die Grundbegriffe der Geometrie.

C) Geographie. Bekanntschaft mit den fünf Erdteilen und Weltmeeren, der Geographie Amerikas und den Hauptbegriffen der mathematischen Geographie.

D) Geschichte. Allgemeine Kenntnis der Weltgeschichte und besondere Kenntnis der Geschichte der Ver. Staaten.

E) Naturgeschichte und Naturlehre. Beschreibung einiger einheimischen Pflanzen, Tiere und Steine; die einfachsten Lehren der Chemie und Physik.

F) Turnen. Alle körperlich befähigten Zöglinge des Lehrerseminars sind verpflichtet, zum Zweck ihrer Ausbildung als Turnlehrer sich am Turnunterricht der Seminarklassen zu beteiligen. Befreiung von diesem Fach kann nur auf das Zeugnis des Arztes der Anstalt hin erworben werden.

Sechsjähriger deutscher Kursus. Welche Lehrbücher?

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Arthur Kiefer, Piqua, O.

(Schluss.)

Intermediate Course.

Dieser umfasst entweder:

1. und 2. Klasse Hochschule; oder
2. und 3. Klasse Hochschule; oder
2. Klasse allein.

In ihm soll der Schüler, neben anderen Erweiterungen seiner Kenntnisse, vollständig mit der Grammatik vertraut werden. Der Bericht der Zwölf verlangt inbezug auf den letzteren Punkt:

„Beantwortung irgend einer nicht aussergewöhnlichen Frage, die sich auf etwas Wesentliches in der Sprache bezieht inkl. Syntax und Wortbildung." Ob letztere zum Erlernen der Sprache und zum Verständnis derselben so wichtig ist, wie oft behauptet wird, erlaube ich zu bezweifeln; es ist für den Schüler gleichgiltig, ob das Wort, das er richtig anzuwenden versteht, von einem Verbum oder einem Adjektivum hergeleitet ist, ob es ein Wurzelwort oder ein abgeleitetes Wort ist; die geistige Arbeit, die zur Erforschung dieses Verhältnisses verwendet wird, kann anderweitig besser benutzt werden. In Hinsicht auf die Grammatik dürfte sich die Frage erheben, 1) ob eine der üblichen deutschenglischen, 2) ob eine rein deutsche, 3) ob eine kurzgefasste ohne Übungen, oder 4) ob eine mit Übungen vorzuziehen ist.

Eine rein deutsche Grammatik dürfte von vorneherein ausgeschlossen sein, in Fällen, wo der Lehrer nicht vollständig das Deutsche beherrscht; und ausserdem fürchte ich, dass eine solche Grammatik immer ein zu enträtselndes Buch auch für die besten Schüler bleibt. Eine Grammatik mit Übungen nach dem Muster: "The son of the father is the nephew of the uncle" ist einer rein theoretischen ohne Übungen für Schulzwecke vorzuziehen, wenn auch das Übersetzen solcher unzusammenhängender Sätze Schülern, die, wie schon oben bemerkt, etwas mit der Sprache umgehen können und das Wesentliche der Grammatik kennen, trivial vorkommen muss. Wo ist der Ausweg aus diesem Dilemma?

a) Welche Grammatik für den Intermediate Course?

Advanced Course.

In demselben — 4. Klasse Hochschule oder 3. und 4. Klasse Hochschule umfassend — wird die Grammatik mehr zu einem Nachschlagebuch in zweifelhaften Fällen, da das eigentliche Studium derselben, soweit

es in der Hochschule verlangt ist, beendet sein soll, und der Schwerpunkt des Unterrichtes auf dieser Stufe mehr nach einer anderen Richtung — Lektüre und was dazu gehört — liegt.

III. Lesebücher — Lektüre.

Für die beiden untersten Klassen werden die Lesestücke meistens wohl in dem Lesebuch enthalten sein; eventuell dürfte es aber angezeigt sein, für den 8. Grad und die erste Klasse Hochschule ein eigenes Lesebuch zu verwenden.

a) Welches Lesebuch eventuell für den 8. Grad?

b) Welches Lesebuch eventuell für die 1. Hochschulklasse?

In den oberen Klassen erfolgt das Lesen freier Stücke, wie Märchen, Erzählungen, Lustspiele etc.; an solchen Stücken ist kein Mangel, es fragt sich nur, ob sie für den Schüler so interessant sind, wie oft behauptet wird. Den Märchen, glaube ich z. B., dass die amerikanische Jugend wenig oder gar kein Verständnis entgegenbringt, mit Recht oder mit Unrecht, lasse ich dahingestellt; und die Zeit, Stimmung für die deutschen Märchen zu erwecken, halte ich für unlohnend verwendet. —

Auch Lustspiele u. dergl. sollen sehr gut sein zu lesen; aber wo sind *einfache, kurze* deutsche Lustspiele — abgesehen von den guten längeren — die man mit Stolz den Schülern in die Hände geben kann? Was ist der Inhalt beinahe aller dieser Lustspiele? Ein fades, seichtes, philisterhaftes, kleinstädtisches Liebesgesäusel, das sich auch in den meisten Erzählungen wiederfindet, und ohne das wir guten Deutschen nun einmal nicht fertig werden zu können scheinen, für das aber die amerikanische Jugend sehr wenig Sinn hat. In diesen biedern Lustspielen und Erzählungen ist das „Ewig Weibliche" meistens als hingebendes, schmachtendes Gänschen gezeichnet, für das es noch Wollust ist, vor den Augen des stolzen Liebsten aus Liebeskummer hinzusiechen; und die Vertreter der männlichen Hälfte des Menschengeschlechtes sind entweder Halbgötter oder polternde Haustyrannen, die mit ihrem unmännlichen Benehmen, ihren stereotypen Pantoffeln und ihrem Schlafrock, ihrer Philisterhaftigkeit, der amerikanischen Jugend nicht imponieren und nur dazu beitragen können, ein Vorurteil zu bestärken, das in manchen amerikanischen Kreisen über das Verhältnis des Mannes und der Frau in Deutschland herrscht.

Ein paar Worte über die sogenannte *Klassische Lektüre.* Mir scheint, dass mit derselben durchschnittlich zu früh begonnen wird. Unsere Klassiker haben mal von vorne herein nicht für die Schule geschrieben; und das Beste, was sie geschrieben haben, eignet sich nicht zur Besprechung im Schulzimmer; und ob die Schüler nicht auch sprachlichen und geistigen Vorteil von der Lektüre anderer moderner Prosaschriftsteller, wie Freytag, Dahn, Spielhagen, Heyse, etc. haben, als wenn sie sich mit Ach und Krach mit Hilfe des Lexikons durch die Dichtersprache eines klassischen

Dramas hindurcharbeiteten, nur um der „Klassität" halber, die darinnen ist, oder um sagen zu können, wir haben etwas „Klassisches" gelesen — diese Frage lasse ich dahin gestellt. Die Lektüre der „Ganz Modernen" eignet sich, trotz Vorzüglichem darin, des Erotischen halber, das sie beinahe ohne Ausnahme enthalten, definitiv nicht für die Schule. Nichtsdestoweniger aber beabsichtigt, wie ich höre, eine Dame Sudermanns „Ehre", „Sodoms Ende" und „Es war" für Schulzwecke herauszugeben— Himmel hast du keine Flinte!

In mir persönlich erweckt das Wort „klassisch" eine Erinnerung an eine kleine Begebenheit aus meiner Gymnasiastenzeit. Es war in Unter-Prima: An einem warmen Frühlingsnachmittag lasen wir eine der endlosen stilistisch vollendeten Reden des „klassischen" Cicero, des Jungendreschers, des Mannes ohne Absicht, Einsicht und Umsicht, wie ihn Mommsen charakterisiert. Unser guter Professor war der Urtypus des weltentfremdeten Stubengelehrten. Statt dem Gedankengang im Cicero zu folgen, schweiften meine Augen und Gedanken träumend über die grünen Felder und Wiesen, die ich von meinem Platze aus erblicken konnte. Plötzlich hörte ich meinen Namen rufen: „Also worin besteht das „Klassische" dieser Periode, die wir soeben gelesen haben," fragte mich der Professor, aus dessen Augen wirklich die Begeisterung für das Klassische in dem Periodenbau leuchtete. Dieses Wort "klassisch", das bei allen Gelegenheiten uns um die Gymnasiastenschädel schwirrte, brachte an jenem Nachmittag meinen rebellischen Geist zum Überfliessen, sodass ich, respektlos, ohne Absicht es zu sein, erwiderte: „Ich weiss nicht, mir kommt die ganze Geschichte entsetzlich langweilig vor." Ich glaube, es war weniger die Respektlosigkeit meiner Antwort, die unserem guten, alten Professor einen Ruck gab, als die Thatsache, dass jemand den „klassischsten aller Lateiner" langweilig finden konnte.. Für mein Vergehen — die respektlose Antwort — und wahrscheinlich auch für meinen unklassischen Geist, musste ich am gleichen Tage noch auf eine Stunde in den Carcer wandern. Seit der Zeit hat das Wort „klassisch" für mich einen Beigeschmack.

Hiermit schliesse ich die, meistens und absichtlich „negativ" gehaltenen Zeilen; wenn sie etwas „positives" bringen, haben sie ihren Zweck erfüllt.

Der ethische und pädagogische Wert des Erzählens passender Geschichten in der Volksschule.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von A. Warnecke, Milwaukee.

Viele prominente Pädagogen unseres Landes, die es ehrlich mit der Erziehung unserer Jugend meinen und darum auch ein offenes Auge für die Schäden und Mängel unseres öffentlichen Schulsystems haben, wiesen schon wiederholt mit Bedauern darauf hin, dass in den öffentlichen Schulen fast einzig der Verstand und das Gedächtnis, in neuerer Zeit auch wohl noch die Hand, aber wenig oder gar nicht Herz und Gemüt ausgebildet werden.

Ist dieser Vorwurf berechtigt? Nun, wir Lehrer werden wohl am besten wissen, dass es so ist. Hat denn nicht die öffentliche Schule die Aufgabe, gute Staatsbürger zu erziehen? Niemand wird dies bestreiten wollen. Aber diese ernste Aufgabe kann die Volkschule gewiss nicht damit allein lösen, wenn sie den Kopf der Schüler mit allen möglichen Wissenschaften anfüllt, und Herz und Gemüt, Wille und Charakter brach liegen lässt. Das Wenige, was hierin wirklich geschieht, nämlich in der ethischen und moralischen Ausbildung, leisten die Lehrer gelegentlich und auf eigene Verantwortung, denn verpflichtet sind sie dazu eigentlich nicht, weil es nicht vorgeschrieben ist; und darum mögen auch wohl viele Lehrer glauben, dass dieses ihre Aufgabe überhaupt nicht sei.

Was für ethische und moralische Erziehungsmittel haben wir denn auch ausser der Weltgeschichte und dem Lesebuch? Und allgemeine Weltgeschichte haben wir ja auch nicht, nur die Geschichte der Vereinigten Staaten. Was kann also und soll die öffentliche Schule thun, um gute, ehrliche, zuverlässige Bürger zu erziehen? Religion kann und darf sie nicht lehren, denn sie ist religionslos und muss es sein.

Frankreich behauptet nun, dieses Problem zu lösen, indem es in seinen gleichfalls religionslosen Staatsschulen den moralischen oder bürgerlichen Unterricht 1882 einführte, d. h. einen Unterricht in den Pflichten und Tugenden des bürgerlichen Lebens, und zwar gegen einander und gegen das Vaterland. Dieser Unterricht wird wöchentlich in vier Lektionen je zu 30 Minuten erteilt, und die dortige Schulbehörde versichert, dass sie gute, sogar sehr gute Resultate damit erzielen.

Mit welchem Ernst und Eifer der damalige französische Unterrichtsminister Spuller diese schwierige Reorganisation der Schule in die Hand nahm, und welche grosse Verantwortlichkeit er dabei glaubte auf sich zu nehmen, zeigt eine Rede, welche er in der französischen Kammer im Jahre 1882 hielt, und woraus ich mir erlaube einige Sätze hier mitzuteilen. Er sagt: „Die Organisation der Volksschule ist trotz aller An-

strengungen, Opfer und scheinbaren Fortschritte unfruchtbar und wertlos, wenn der schwierigste und erhabenste Teil des Ganzen, die moralische Erziehung, unvollendet bleibt; es wäre eine schwere Verantwortung und ein gefährliches Beginnen, dieselbe zufälligen Einflüssen zu überlassen, oder sie einzig als Nebenprodukt eines anderen Unterrichtsgegenstandes gewinnen zu wollen. Der Moralunterricht muss deshalb schon in der Elementarschule als selbständiges Fach auftreten und so betrieben werden, dass er sicher Wurzeln fasst und Spuren für das ganze folgende Leben hinterlässt. Wenn das nicht gelingt, fehlt der Republik das wahre Leben, fehlt ihr jene heilige Kraft, die grosse Nationen erzeugt, indem sie grosse Bürger schafft. Das Land, welches diese Frage vernachlässigt, selbst wenn es alle anderen glücklich gelöst hätte, hat versäumt, für das Notwendigste zu sorgen. Der Demokratie bleibt vor allem ein Erfolg erstrebenswert, der erst den anderen wahren Wert verleiht: nämlich der Sieg des Gewissens über die Leidenschaft, der Vernunft über die Begierde, der Arbeit und Ordnung über die Gier nach Gewinn um jeden Preis. Um diesen Erfolg erringen zu können, muss erst allen zum Bewusstsein kommen, dass die wichtigste Erziehungs- und Unterrichtsfrage diese *eine* sei: Wie gelingt es uns, wahre Menschen zu erziehen?"

Das sind gewiss ernste und beherzigenswerte Worte, mit denen wohl ein jeder von uns im Prinzip, wenn auch nicht in allem einzelnen, einverstanden ist.

Was können wir nun für unsere Schüler zur sittlichen Erziehung thun? Sehen wir uns unter den Lehrgegenständen um, so wird uns zu diesem Zwecke wohl nur das Lesebuch übrig bleiben. Das sollte denn natürlich von allen Lehrern gehörig ausgebeutet werden. Doch giebt es leider noch Lehrer genug, die da glauben, das Lesebuch sei nur zum Lesenlehren da, höchstens lasse sich noch Sprache und Grammatik daran knüpfen. Die ethische Ausbeute des Lesebuches verstehen sie entweder nicht oder halten sie für unnötig. Es geht ihnen wie dem Buren in Afrika, der auf die Frage eines Fremden, ob er kein Gold in seinem Grund und Boden habe, antwortete: „Ich weiss nicht, ich habe noch nicht darnach gesucht." O, welche reichen Schätze sind in manchen Lesestücken aufgespeichert! Und sie harren nur des geschickten Lehrers, der es versteht, sie an das Tageslicht zu fördern und für seine Schüler zu verwerten; und wie gerne folgen die Schüler dem Lehrer, wenn er sie in die Tiefe führt, um diese Schätze zu finden und zu heben.

Doch noch ein anderes und zwar sehr gutes Mittel im Dienste der sittlichen Bildung der Schüler kann ich empfehlen, und das ist das Erzählen passender zu dem Zwecke ausgewählter Geschichten. Wie lieben die Kinder Geschichten! Diese sind für sie das reine Zuckerbrot. Da giebt uns die Natur einen Fingerzeig, wie wir am besten das Herz des Kindes erreichen, wie wir seine ganze Seele füllen können, wenn wir ihm

eine recht interessante Geschichte erzählen. O, wie denken wir noch alle mit seligem Entzücken der Kinderzeit, wo wir den schönen Geschichten lauschten, die uns die liebe Mutter erzählte! Ich glaube, das sind auch die besten Mütter und die besten Erzieherinnen, die am besten Geschichten erzählen können. Auch kann man wohl behaupten, dass gute Lehrer auch gewöhnlich gut erzählen können. Das ist auch eine Kunst, die der Lehrer lernen muss. Aber müssen die Geschichten denn erzählt werden, können sie nicht vorgelesen werden? Gewiss, doch macht eine gut erzählte Geschichte immer mehr Eindruck, und deshalb übe sich der Lehrer die Hauptsache. Das lange Moralisieren ist auch bei den Lesestücken Kernpunkt, die Lehre oder Moral derselben erfasst haben, und das ist ja ja zu früh kennen.

Nun möchte ich noch bemerken, dass es nicht wohlgethan ist, nach dem Erzählen über die Geschichte lange zu sprechen oder gar zu moralisieren. Ist die Geschichte gut erzählt, so werden die Kinder bald den in dieser Kunst. Professor Stanley Hall sagt in einem Aufsatz über Kindergärten: "Story-telling ought to be a profession; and if I could examine Kindergarten teachers, I would regard the art in this respect as second to none in importance."

Was für Geschichten sollen nun erzählt werden? Nach meiner Ansicht solche, die in den Gesichtskreis des Kindes hineinpassen, die es verstehen und fassen kann; vorzüglich aber solche, die einen moralischen Hintergrund haben, also den göttlichen Funken, der im Herzen des Kindes schlummert, entzünden und anfachen. Vor allen anderen gehören solche dazu, die Liebe, Gehorsam, Dankbarkeit und Vergeltung gegen die Eltern zum Gegenstand haben. Das Elternhaus und die Familie ist der eigentlich fruchtbare Boden für die Seele des Kindes; hier sollen sich seine Wurzeln tief hinein versenken und daraus später alle Tugenden und grosse Thaten keimen und sich entwickeln. Auf diesem Boden bewegen sich ja auch meistens die Märchen, die fast alle an das Elternhaus und die Familie anknüpfen und bei den Kindern so überaus beliebt sind. Dann sind auch Geschichten, die Mitleid und Barmherzigkeit gegen die Tiere bekunden, gerade für *unsere* Kinder hier von grossem Nutzen. Überhaupt alle Geschichten, die in der jungen Seele Begeisterung für das Gute, Edle und Schöne erwecken und den Trieb zur Nachahmung mächtig anregen. Jedoch wähle man möglichst solche, die harmonisch und friedlich ausklingen, aber nicht tragisch und disharmonisch; denn das Tragische lernen die Kinder leider im rauhen Leben noch immer früh genug, nicht nötig und sogar schädlich; man lasse die Kinder dieses selbst finden und leite sie durch geschickte Fragen darauf hin. Man hüte sich also, die erzählte Geschichte wie eine Blume zu zerpflücken; nein, man lasse dieselbe im Gegenteil voll und ganz auf das Gemüt des Kindes wirken, wie die warmen Sonnenstrahlen auf den Boden einwirken und den eingestreuten Samen zum Keimen bringen.

Dass die Kinder für erzählte Geschichten so sehr empfänglich sind, wird jeder Lehrer aus eigener Erfahrung bestätigen können. Dann hat man ihre ganze ungeteilte Aufmerksamkeit, und zwar ganz und gar freiwillig, ohne allen Zwang. Es ist überhaupt so ein eigen Ding mit der erzwungenen Aufmerksamkeit. Aber hier ist alles Ohr, jedes lauscht mit der grössten Aufmerksamkeit, um nichts zu verlieren; und wenn nun der Lehrer gut erzählt, mit Gefühl und Empfindung, und so seine Worte gleichsam von Herzen kommen, so gehen sie auch direkt zum Herzen, und solche Geschichten haften im Herzen und Gedächtnis des Kindes fürs ganze Leben.

In der poetischen Form, in Gedichten, haben wir eine grosse Menge der besten und wundervollsten Erzählungen, die man beim Erzählen natürlich in ungebundener Form zu geben hat. Liest man die poetische Erzählung vor, so wird man finden, dass mehrere Schüler den Gang oder Zusammenhang nicht fassen konnten, weil die schöne und poetische Sprache ihnen zu schwer ist und sie dem poetischen Flug des Dichters nicht folgen konnten. Wenn man will, kann man auch die Erzählung sprachlich verwerten, indem man sie nacherzählen oder niederschreiben lässt, jedoch werden sich dazu wohl diejenigen am besten eignen, die man im Lesebuch hat, wenn man sie zuvor sprachlich und inhaltlich gut durchgearbeitet hat. Doch meine ich nicht, dass man überhaupt keine Gedichte vorlesen solle; gewiss sollte der Lehrer alle Gedichte im Lesebuch erst selbst vorlesen. Dann auch gewiss manche andere schöne Gedichte; aber da ist der Zweck mehr, den Schülern Geschmack an Poesie beizubringen und ihre Sprache gleichsam poetisch zu bilden.

Nun fällt es mir nicht im geringsten ein zu glauben, dass ich mit diesem Vorschlag etwas Neues entdeckt habe. Nein, Tausende von Lehrern haben wahrscheinlich schon immer ihren Schülern Geschichten erzählt, und Tausende werden es noch thun, aber vielleicht haben sie dabei mehr im Auge gehabt, ihren Kindern nur eine Freude zu machen, ihnen eine Erholung zu gönnen, oder sprachliche Zwecke verfolgt, und ich möchte dabei mehr Gewicht auf den ethischen Zweck gelegt haben.

Aber man darf die Sache auch nicht übertreiben. Man glaube nur nicht, Kinder damit zu Engeln machen zu können, wenn man ihnen fleissig gute Geschichten erzählt. Ach nein! Unsere Arbeit gleicht in dieser Hinsicht der des Säemanns, der seinen Samen auf gut bestellten Acker streut und dann still und hoffnungsvoll das Keimen, Aufgehen und Reifen desselben abwartet, wohl meinend, dass er hierzu wenig oder nichts beitragen kann. Aber jeder von uns sollte auch in dieser Hinsicht, in der sittlichen Erziehung unserer Jugend, seine volle Schuldigkeit thun. Und so wäre auch ich für meine geringe Arbeit reichlich belohnt, wenn ich dadurch einige Bausteine zu dem edlen und erhabenen Baue, nämlich dem sittlichen Aufbau unserer Jugend und damit unserer grossen Republik, herbei getragen hätte.

Lassen Sie mich schliessen mit den Worten Spullers in seiner oben angeführten Rede: „Erst dann hat die moralische Erziehung in der Schule ihre Aufgabe voll und ganz erfüllt, wenn der Erzieher sich sagen kann: Ich habe jedem dieser Kleinen mein Bestes gegeben; ich habe es nicht um diese oder jene Kunst, diese oder jene Wissenschaft, sondern die grösste aller Künste, die schönste aller Wissenschaften gelehrt, nämlich die: *Mensch* zu sein."

Faust.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von W. H. Rosenstengel, Madison, Wis.

Welchen Gedanken will Goethe durch die Person seines Helden veranschaulichen? Diese Frage ist zu verschiedenen Zeiten von verschiedenen Erklärern sehr verschieden beantwortet worden. Nachstehend geben wir die Hauptpunkte der Erklärungen, die in den letzten Jahren gegeben worden sind. Vorher aber müssen wir den eifrigsten Goetheforscher zu Worte kommen lassen.

H. Düntzer sagt in seinem Werke „Goethes Faust" (4., neu durchgesehene und vermehrte Auflage, Leipzig 1887) folgendes:

„Durch die Allgewalt der Liebe und das schauerliche Bewusstsein, die beste Seele freventlich ins Verderben gestürzt zu haben, ist jede Lust zu gemeiner Sinnlichkeit in Faust geschwunden. Sein Streben wendet sich dem Hohen und Grossen entschieden zu, und er verharrt in gespannter Thätigkeit bis an das Ende eines aussergewöhnlich langen Lebens, immer neue Bahnen suchend; endlich ergreift ihn mächtig das Verlangen, zum Besten anderer zu wirken, und er stirbt im seligen Vorausschauen des durch ihn geschaffenen Glückes, wo ihm denn, weil er stets tüchtig gewirkt, jene Erkenntnis und Seligkeit zu teil wird, welche hienieden zu erlangen er sich, indem er die Freuden des Lebens übersprang, keck vermessen hatte. Dies zur Darstellung zu bringen, ist die Aufgabe unseres zweiten Teils."

Karl Heinemann („Goethe", 2. Aufl. 1899):

„Wenn die Mater gloriosa antwortet: Komm! hebe dich zu höheren Sphären! Wenn er dich ahnet, folgt er nach — es wird damit der Inhalt der ganzen Tragödie ausgesprochen. Das in Fausts Innern unauslöschlich eingegrabene Bild Gretchens hat trotz aller Verführung und Verlockung sein besseres Selbst gerettet. So fassen denn die Schlussverse die beiden fast durch das ganze Leben des Dichters getrennten Teile der Dichtung zu einem unteilbaren Ganzen zusammen: Das Ewig-Weibliche zieht uns hinan."

Veit Valentin („Goethes Faustdichtung in ihrer künstlerischen Einheit dargestellt", Berlin 1894 und „Erklärung zu Goethes Faust". Dresden 1897):

„Und der Kampf um eine solche menschliche Seele von besonderer Bedeutung ist der Gegenstand der Faustdichtung, aber so, dass die Entscheidung des Kampfes in die eigne sittliche Entwickelung der menschlichen Seele gelegt wird. Um ihr den Anstoss zu dieser Entwickelung zu geben, benutzt Gott den Teufel, der, so von Gott geleitet, seiner Natur gemäss reizt und wirkt, aber gegen seine Natur, trotzdem er Teufel ist, hier einmal schaffen muss; dies ist der eigentlich schöpferische Gedanke des Dichters, der es ihm ermöglicht hat, die im Sturm und Drang der Jugendzeit geschaffenen Szenen des Urfaust zu einer einheitlichen Dichtung mit klar gegliedertem Aufbau auszugestalten, der die allmählich von Faust durch schweren Kampf errungene sittliche Kraft zu ihrem höchsten Ziele gelangen lässt."

Julius Haarhaus („Johann Wolfgang v. Goethe", Leipzig 1899):

„Der Gesang der Himmlischen, die Fausts Unsterbliches nach oben tragen: Gerettet ist das edle Glied etc. „enthält den Schlüssel zu Fausts Rettung und damit den harmonisch ausklingenden Schlussakkord des ganzen Faustdramas."

Helmholtz: „Die Erhebung aller geistigen Thätigkeit im Dienste der Menschheit und des sittlichen Ideals erscheint im ewig Weiblichen symbolisiert. Das ewig Weibliche selbst ist das absolut Weibliche, das Ideal, im Gegensatze zur gemeinen Wirklichkeit; sein Attribut ist die ewige, unbegrenzte Liebe. Mit diesem grossen Gedanken schliesst das ..... Weltdrama ab."

Richard M. Meyer („Goethe", Berlin 1895):

„Der einst so gern aufgehen wollte im All, der ist nun als edles Glied der Geisterwelt gerettet und wird fortleben und fortwirken in alle Ewigkeit; dass er geliebt hat, dass er nicht müde ward zu streben, das hat ihn gerettet. Und tiefsinnig schliesst ein mystischer Chor das Riesenwerk und deutet noch einmal darauf, wie diese an sich so reiche, in farbigem Abglanz erstrahlende Welt des grössten Dramas doch selbst nur Symbol ewiger Wahrheiten ist."

Georg Witkowski („Die Handlung des Zweiten Teils von Goethes Faust", Leipzig 1898):

„Wollen wir zum Genusse des Werkes gelangen, so müssen wir uns zuvörderst von dem Gedanken an die beherrschende Idee frei machen und nach Goethes eigener Anleitung statt ihrer die Worte „vom Himmel durch die Welt zur Hölle" zum Wegweiser nehmen. Nicht im eigentlichen, engen Sinne; sondern indem wir Fausts Laufbahn als die Abspiegelung des allgemeinen Menschenschicksals in dem Schicksal eines Einzelnen betrachten und den Weg zu verfolgen suchen, auf dem der freie Wille und der dunkle Drang in seinem Busen den Helden zu allen Höhen und Tiefen des Daseins führen. Die Scenen im Himmel aber geben die Ueberzeugung, dass er damit den ihm von Gott gesetzten irdischen Beruf

erfüllt, und dass die Erlösung dem gewiss ist, der dieser Aufgabe treu bleibt und sich der teilnehmenden himmlischen Liebe würdig zeigt.

So löst sich das verworrene Erdentreiben in die ewige Harmonie erhebend und beseligend auf, und die Handlung des gewaltigsten Dramas aller Zeiten wird vom Lichte überirdischer Erkenntnis bestrahlt und verklärt."

Hermann Steuding („Die Behandlung der Deutschen Nationallitteratur" etc., Leipzig 1898, und „Goethes Faust", Leipzig 1899):

„Die Entwickelung des Menschen und der Menschheit ist also nach Goethes Anschauung, genau wie es die heutige Erziehungslehre fordert, bedingt durch die vollkommene und gleichmässige Ausbildung aller im Menschen vereinigten Kräfte zum Zwecke thatkräftigen Eingreifens in das wirkliche Leben, nicht durch einseitige Bevorzugung der einen oder anderen von ihnen. Somit wird im Faust nicht bloss die Frage des menschlichen Erkenntnislebens, das ewig unbefriedigte Streben nach voller Erreichung der Wahrheit vorgeführt, die Hauptsache ist die positive Antwort nach dem Zwecke des ganzen Menschendaseins, d. h. die Darstellung dessen, was der Mensch erreichen kann und soll. Das dem Menschen von Gott gesteckte und daher für ihn wirklich erreichbare Ziel ist aber die Fortbildung aller Kraft, seines ganzen Wesens zur höchsten Vollendung und die Verwendung dieser voll entwickelten Kraft zum Heile der Gesamtheit, die Erziehung des Menschen zu werkthätiger Sittlichkeit."

Dr. Karl Borinski („Das Theater". Leipzig, 1899): „Wie in Lessings „Nathan" die Wirrnisse des menschlichen Glaubens, so sind es in Goethes „Faust" die Abgründe des menschlichen Denkens, von denen die Dichtung der Bühne ein Lebens- und Weltbild von so nur einmal erreichbarer Wahrheit und Eindringlichkeit geliefert hat. Auch hier war es wiederum einzig jenes „bretterne Gerüst", auf dem es dem höchsten Genius möglich ward, die menschliche Anschauung „vom Himmel durch die Welt der Hölle" und wieder zurück zu führen. Auch hier konnte die Lösung dieser besonderen Aufgabe von keiner anderen Seite des Geistes kommen. Gerade die zahllosen vergeblichen Versuche einer „Deutung" des „Faust" in einer „exakten", d. h. verstandesmässig verwendbaren Formel beweisen seine Unzulänglichkeit für das in feste Formen zu bringende Wissen. Gerade das Unmessbare, Unwägbare, das mit dem blossen Gedanken gar nicht zu Erfassende der Welt tritt in dem Weltdrama an dem verzweifelnden, in Schuld verstrickten, aber in unablässigem Streben nach dem Höchsten durch „die Liebe von oben" endlich erlösten Denken Faust überwältigend hervor. — Aber auch jede die menschlichen Gemütskräfte aufrufende, sie zu eigensüchtiger, vorgeblicher „Heiligkeit" antreibende kirchliche praktische Geistesrichtung muss hier ihre Unzulänglichkeit einsehen. Denn es ist eben der f e h l e n d e,

irrende Mensch in seiner ganzen Menschlichkeit, der hier „in seinem dunkeln Drange sich seines rechten Weges wohl bewusst" dargestellt wird. Es ist aber auch der „wahre", der aufrichtige und somit fromme Mensch, der Mensch von gutem Willen, um den der Himmel und Hölle miteinander wetten, der aus unbefriedigtem Wissensdurst und dämonischem Thätigkeitsdrang sich dem Teufel verschreibt; dem der „arme Teufel nichts geben kann", da er über alle Lockungen zu streberischer Gier nach Hoch- und Wohlleben, zum behaglichen Sichbetten im satten Genuss fortstrebt zu immer neuen Aussichten und neuen Thaten; der erst am Ende eines rastlosen Lebens im Dienste der Wahrheit und des Menschenwohles ausspricht: Zum Augenblicke dürft ich sagen: Verweile doch, du bist so schön.—Dieser Faust darf die Worte des Meisters hinzufügen: Es wird die Spur von meinen Erdentagen nicht in Aeonen (Weltzeiten) untergehen! Ihm darf jene übermächtige Erhebung in höhere Regionen am Schlusse zu teil werden, in der die mittelalterliche Vorstellung vom Streite der Engel und Teufel um die Seele des Sterbenden und die Himmelfahrt in die Kreise der Seligen mit allen Glorien der Kirche zu der erhabensten poetischen Wirkung ausgestaltet wird: Gerettet ist das edle Glied der Geisterwelt vom Bösen: Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen."

Jeannot Emil Freiherr von Grotthuss („Probleme und Charakterköpfe". Stuttgart 1898): „Der Titan, der dem Himmel gewaltsam seine Seligkeit abtrotzen wollte, hat sie durch Erfüllung seines höchsten Gebotes gewonnen. Und dieses Gebot ist kein anderes, als dasjenige, welches der Begründer unserer Religion mit den schlichten Worten zusammenfasste: „Liebe deinen Nächsten als dich selbst!" So führt das Endergebnis aller menschlichen Weisheit doch wieder zu dem hölzernen Kreuze von Golgatha zurück, und die machtvollste poetische Schöpfung vermag mit allem Aufwande des reichsten Dichtergenies doch nur jenes Glück zu bestätigen, das sich aus den ewig blutenden Wunden des Weltheilands in tausend Liebesströmen über die Menschheit ergiesst!"

Die einheitliche Aussprache im Deutschen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte)

Von J. Eiselmeier, II. Distriktschule, Milwaukee, Wis.

---

*Quellenverzeichnis: 1. Deutsche Sprach- und Stilgeschichte im Abriss. Von Prof. M. Evers, Berlin. Reuther und Reichard. 1899. 284 S., 3 Mk. 60 Pf.

2. Deutsche Bühnenaussprache. Im Auftrage der Kommission herausgegeben von Theodor Siebs. Albert Ahn, Berlin, 1898. 97 Seiten, 2 Mk.

3. Die einheitliche Aussprache im Deutschen. Von L. Link. Paderborn. Ferd. Schöningh., 1898. 48 S. 60 Pf.

4. German Orthography and Orthoepy. A treatise and a word-list. By George Hempl, Ph. D. University of Michigan. Ginn and Company, Chicago, Ill., $2.20.

5. Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französichen. Von Wilhelm Vietor. 2. Aufl., Heilbronn. Gebr. Henninger, 1887, 270 S., 7 Mk.

6. Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte. 2 Aufl., Halle, 1886.

7. Vietor, die Aussprache des Schriftdeutschen. 2. Aufl., Leipzig. O. R. Reisland, 1890. 102 S., 1 Mk. 60 Pf.

8. Über die Aussprache von sp, st, g und ng. Von Dir. Aug. Diederichs in Bonn, Strassburg. Trübner.

9. Sütterlein, die deutsche Sprache der Gegenwart. Leipzig. R. Voigtländer, 1900. 382 S.

10. Benedix, die reine und deutliche Aussprache des Hochdeutschen. 8. Aufl., Leipzig. J. J. Weber, 1897. 72 S.

11. S. Hirth, die richtige deutsche Aussprache. Braunschweig, 1900. R. Sattler. 20 S., 20 Pf.

12. Deutche Phonetik. Von O. Bremer. 1893. $2.20.

13. Eine 18 Seiten lange Abhandlung über Phonetik, von W. Vietor, Marburg, im 5. Band des „Encyklopädischen Handbuchs der Pädagogik" von W. Rein. Ein Litteraturnachweis bis zum Jahre 1897 ist dieser Abhandlung beigefügt.

14. Die Sprachlaute. Von M. Trautmann. Leipzig, 1884-86. G. Fock.

15. Hoffmann, Einführung in die Phonetik und Orthoepie der deutschen Sprache. Marburg, 1888. N. G. Elwert. 1.60 Mk.

17. Elements of Phonetics, English, French, and German. Translated and adapted by Walter Rippmann from Prof. Vietor's kleine Phonetik. J. M. Dent & Co., London, 1899. (143 pages).

18. Dr. Ernst Dannheisser. Die richtige Aussprache des Musterdeutschen. Gemeinverständlich dargestellt für Gebildete aller Berufsarten, 1899. Heidelberg. J. Groos, 50 Pf.

19. Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht von Dr. H. Gutzmann. Mit 1 Tafel, 52 S., 1 M. 80 Pf. Reuther u. Reichard, Berlin, 1898.

20. Brüggemann, der erste Leseunterricht nach phonetischen Grundsätzen. Leipzig, Wunderlich, 1900. 39 S., 40 Pf.

„Durch das deutsche Volk geht heute, getragen von dem seit 1870—71 mächtig geschwellten Deutschbewusstsein eine umfangreiche nationale Sprachbewegung, welche sich allmählich auf alle Gebiete des öffentlichen Lebens erstreckt und schon erfreuliche Früchte gezeitigt hat.

Hierher gehören die Bestrebungen, die auf Herstellung einer einheitlichen deutschen Rechtschreibung gerichtet sind.

Die Bestrebungen für Sprach-Richtigkeit,=Reinheit und Schönheit pflegt der Allgemeine Deutsche Sprachverein, der schon ausserordentlich viel Gutes gestiftet und weitreichende Erfolge errungen hat." [1]

Diese Sprachbewegung hat nun auch die Aussprache erreicht.

Ist eine einheitliche Aussprache überhaupt wünschenswert?

„Wir brauchen in ganz Deutschland für den Unterricht, und imAuslande brauchen diejenigen, die Deutsch lernen wollen, Bestimmungen über die mustergiltige Aussprache: jeder Lehrer wünscht, im einzelnen Falle sichere Auskunft geben zu können. Wonach aber soll die gegeben werden?" [2]

„Der wesentlichste Vorzug der einheitlichen Sprache besteht nach Linnig darin, dass sie ein gemeinsames Band für alle deutschen Stämme geworden ist; ein Band, das Hochdeutsche und Niederdeutsche gleichmässig umspannt."

„Der artikulierte Laut soll in einer Art hörbar gemacht werden, die uns die Arbeit der geistigen Gesamtheit einer Nation, nicht die individuelle Form einer Landschaft vernehmen lässt. Die reine Aussprache erhebt den Hörer zur Anschauung des Nationalgeistes."

„Einheitlichkeit der Aussprache verlangt auch der ungeahnte Aufschwung, den das Verkehrswesen genommen hat. Norddeutsche und Süddeutsche, Ostdeutsche und Westdeutsche sind durch die Schnelligkeit der Beförderung, wie sie die Eisenbahnen ermöglichen, räumlich einander nahe gerückt worden. Demnach wird schon ein rein praktisches Bedürfnis dahin führen, dass der einzelne seine landschaftlichen Eigenheiten ablegt, um im Verkehr mit Leuten aus anderen Gegenden so wenig als möglich durch mundartliche Besonderheiten aufzufallen. [3]

"Those who make a profession of speaking, cultivate with more or less care an artificial speech, — actors most successfully, teachers, preachers, and politicians much less so. There are several good reasons why persons training themselves to speak in large halls and before mixed audiences, should cultivate an artificially distinct and uniform articulation; but to introduce such a style of speaking into the drawing room or the walks of daily life, would be no more appropriate than to present there the full orchestra and the wardrobe of the stage." [4]

---

[1] Schriftenverzeichnis 1, S. 269.

[2] Schriftenverzeichnis 2, S. 7.

[3] Schriftenverzeichnis 3, S. 8, 9.

[4] Schriftenverzeichnis 4, S. 110.

Sehr entschieden tritt Prof. Dr. A. Schröer in Freiburg i. B. für eine einheitliche Aussprache ein in einer längeren Abhandlung, welche zuerst in den „Münchener Neuesten Nachrichten" erschien und später in der „Reform", Jg. 23, No. 11 (Nov. 1899) S. 168-174 abgedruckt ist. Prof. Schröer ist der Bearbeiter der neuen Auflage des bekannten Wörterbuchs von Grieb.

Uns Amerikaner führt aber thatsächlich das praktische Bedürfnis dahin, dass der einzelne seine landschaftlichen Eigenheiten ablege, um im Verkehr mit anderen so wenig als möglich durch mundartliche Besonderheiten aufzufallen. Die Lehrer der deutschen Sprache in unserem Lande sind zum Teil hier geboren und ausgebildet, zum Teil kommen sie aus den verschiedensten Gegenden Deutschlands, Österreichs, Russlands und der Schweiz. In den Gemeindeschulen und in den höheren Anstalten unseres Landes, in denen Deutsch gelehrt wird, steht die Sache ebenso.

Da nun die meisten Deutschen leider keine dialektfreie Aussprache haben, so stellen sich Misshelligkeiten heraus, die in Deutschland nicht so leicht zuTage treten; dort sind wenigstens die Abweichungen von der mustergültigen Aussprache einheitlich. Hier aber kommt es vor, dass sogar die Abweichungen nicht einheitlich sind, d. h., dass ein Lehrer süddeutsche, ein anderer norddeutsche Provinzialismen als mustergültig hinstellt.

So habe ich als geborener Österreicher die Wörter „Bad, Gas, Glas, Rad, Schlag" mit langem „a" gesprochen.

In der Northwestern University in Watertown, Wis., bezeichnete mein Lehrer diese Aussprache als unrichtig und ich sprach „Bad, Gas, Glas, Rad, Schlag" mit kurzem „a".

Als ich in St. Paul im Unterricht einmal das Wort „Bad" mit kurzem „a" aussprach, wurde ich vom Superintendenten des deutschen Unterrichts darauf aufmerksam gemacht, dass diese Aussprache mundartlich sei. Zugleich machte mich der Superintendent, Herr Geo. Rink, auf eine Autorität aufmerksam.* Dort steht auf Seite 56, Anmerkung 3:

„Dagegen muss die Beibehaltung der Kürze in den unflektierten Formen Bad, Gas, Glas, Rad, Schlag etc. neben den flektierten Bades etc. mit dem verlängerten Vokal als allerdings noch verbreiteter norddeutscher (auch hannöverischer) Provinzialismus gelten, da das regelrechte „a" (damit ist das lange a gemeint) in diesen Wörtern anderwärts durchgeführt ist. Dahin gehört auch „mag, magst".

„Nachdem nun die Notwendigkeit einer allgemein gültigen Aussprache nachgewiesen ist, entsteht die Frage: „Wo finden wir diese Aussprache?"

„Es hat nicht an Männern gefehlt, welche die Ansicht vertraten, dass die gemeindeutsche Aussprache in bestimmten Gegenden oder Städten ihren Sitz habe. Manche glaubten, dass die Aussprache der Stadt Hannover als mustergültig zu betrachten sei. Aber weder Hannover, noch Sachsen, noch irgend eine andere Gegend oder Stadt können Anspruch auf eine allgemeingültige Aussprache erheben."

---

*) Schriftenverzeichnis No. 5.

„Dann hätten wir also noch gar keine Einheitlichkeit der Aussprache in Deutschland?"

„Doch, es giebt auch jetzt schon eine gemeinschaftliche Aussprache, nämlich da, wo besonders hohe Anforderungen an eine gute Sprechweise gestellt werden, das ist auf der Bühne im ernsten Drama." [1]

„Die Stätte, wo ein schönes, von offenbaren Fehlern freies, das gesprochene Wort mit dem geschriebenen meist in Einklang erhaltenes Deutsch gesprochen wird, ist nicht diese oder jene Stadt, nicht diese oder jene Landschaft, sondern die deutsche Bühne." (Erbe.)

„Die mustergültige Sprache für uns ist die auf dem Theater im ernsten Drama übliche." [2]

„Sie— würden sich sonst zu der Anschauung fast aller Gebildeten in Widerspruch setzen, denn es ist eine Thatsache, dass die Bühnenaussprache, die Sprache der kunstmässigen Deklamation, mehr als jede andere Sprechweise Anspruch darauf machen darf, als Norm angesehen zu werden. [3]

Doch auch ein Gegner einer einheitlichen Aussprache soll zu Worte kommen.

"That there is one positive standard (of pronunciation) which is observed by a considerable body of educated persons, which it is one's duty to aim at, and that it stands a chance of being some day generally attained, is a delusion that is innocent enough so long as it does not divert the mental energy from more useful pursuits and lead to the entertainment of a bigoted opinion as to the speech of others."

"The stage usage (Bühnendeutsch) is the outgrowth of certain schemes of pronunciation constructed for the use of actors by men who had little knowledge of phonetics or the history of the language. [4]

So schrieb Prof. Hempl im Jahre 1894. Gewiss bezieht er sich nur auf frühere Versuche, wenn er behauptet, "by men who had little knowledge of phonetics or the history of the language."

Der letzte Versuch, die Unterschiede in der Bühnenaussprache auszugleichen, ging nämlich gerade von den Kreisen aus, die man als die allein massgebenden bezeichnen muss.

Auf der 44. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Dresden im September 1897 hat Prof. Dr. Siebs, Greifswald, die Ausgleichung der Ausspracheunterschiede der germanistischen Sektion vorgetragen, und nach längerer Beratung ward der folgende Satz einstimmig angenommen:

„Die im ernsten Drama übliche deutsche Bühnenaussprache pflegt als Norm für die deutsche Aussprache zu gelten. Sie ist aber nicht im

---

1 Schriftenverzeichnis 3, S. 11.

2 Schriftenverzeichnis 6.

3 Schriftenverzeichnis 2, S. 7.

4 Schriftenverzeichnis 4, S. 110.

deutschen Sprachgebiete durchaus dieselbe und ist, vom wissenschaftlichen Standpunkte betrachtet, nicht in jeder Beziehung zu billigen.

Deshalb ist aus orthoepischen Gründen für Bühnen- und Schulzwecke eine ausgleichende Regelung der Aussprache wünschenswert; sie ist aber auch darum wichtig, weil dereinst etwaige Verbesserungen der Orthographie auf ihr werden fussen müssen. Vor allem ist nötig:

1. Die Unterschiede der Aussprache zwischen den einzelnen Bühnen des ober-, mittel- und niederdeutschen Sprachgebietes auszugleichen, sei es nach Massgabe der Sprache der Gebildeten, sei es nach historischen oder ästhetischen Gesichtspunkten;

2. Die Unterschiede in der Aussprache des einzelnen Lautes zu beseitigen, die nur nach Massgabe der Orthographie willkürlich geschaffen sind und von der Wissenschaft verworfen werden.

Die germanistische Sektion der 44. in Dresden tagenden Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner würde es mit Freude begrüssen, wenn der deutsche Bühnenverein bereit wäre, sich zu gemeinsamer Arbeit an diesem nationalen Werke mit der germanistischen Wissenschaft zu verbinden."*)

Schluss folgt.

Rheingold.

Von Miss H. S. Albarus, B. A., Toronto.

1. Es ruht im Frieden der Mainacht
Das alte Worms am Rhein;
Auf grauen Türmen und Zinnen
Liegt silberner Mondenschein;
Es schweigen rings die Gefilde,
Nichts regt sich im tiefen Strom,
In wolkenloser Bläue
Strahlt droben des Himmels Dom.

2. Da tönt mit zitterndem Schlage
Die Mitternachtsstunde von fern;
Ein Rauschen geht über die Fluren,
Vom Himmel schiesst ein Stern,
Und von dem alten Thore
Her wallt es in weissem Gewand:
Jetzt steht es am Ufer des Stromes
Und hebt eine schimmernde Hand.

3. Der Schleier sinkt vom Antlitz,
Das gegen den Mond sich hebt,
Doch von keines Lächeln Leuchten
Sind die marmornen Züge belebt;

*) Schriftenverzeichnis 2, S. 6.

Jetzt beugt sich nieder zum Rheine
Das bleiche Frauenbild:
Um Siegfrieds Vermächtnis zu heben,
Entstieg ihrer Gruft Frau Krimhild.

4. Alljährlich in blühender Mainacht,
Wenn der Vollmond badet im Rhein,
Dann steiget empor aus den Fluten
Der Nib'lungen Gold und Gestein.
Dann erwachet vom Todesschlummer
Frau Krimhild in Etzels Land
Und eilt auf des Nachtwinds Schwingen
An des Rheines heimischen Strand.

5. Geheimnisvoll drängenden Mächten
Muss folgen der Königin Geist:
Jetzt kniet sie am Ufer des Stromes, —
Das Gold in den Wellen gleisst —
Es tauchen zwei weisse Hände
Sich tief in die blaue Flut,
Doch ach! die Königin hebet
Kein Ringlein, kein güldenes Gut!

6. Hier steigen empor Diademe,
Hier Szepter, hier Kronen von Gold,
Dort schimmern Edelgesteine
Im Mondenstrahle gar hold;
Doch beim Nah'n ihrer haschenden Hände
Sinkt der Nib'lungen Schatz auf den Grund,
Erscheinet dann wieder von ferne
Und gaukelt in wirbelnder Rund'.

7. Doch sieh! auf der silbernen Strasse,
Wo der Mondenstrahl tanzet im Rhein,
Da nahet heran ein Nachen,
Gerudert von Pagen zwei'n.
Im Nachen steht aufrecht ein Kaiser
In Romas Purpur und Kron',
Gestützt auf sein brusthohes Schlachtschwert,
Vor dem Sachsen und Mauren entflohn.

8. So nahet sich dem Ufer
Das greise Heldenbild;
Starr blicken ihm entgegen
Die Augen der schönen Krimhild.
Wie der Nachtwind säuselt im Schilfe,
Das säumet des Ufers Rand,
So ertönte des Kaisers Stimme,
Als der Nachen stiess an das Land:

9. „Was suchest Du, Burgundentochter,
Zur Mitternachtsstunde am Rhein?
Hängt Deine Seele noch immer
An Alberichs Gold und Gestein?

Viel hundert Jahr' sind entschwunden,
Seit Hagen versenkte den Hort,
Und immer noch kehrest Du wieder
Alljährlich an diesen Ort?"

10, „Was sprichst Du von Alberichs Golde,"
Entgegnet die einsame Frau,
„Es ist meines Siegfrieds Vermächtnis,
Das hier in den Wogen ich schau';
Und kann ich dasselbe nicht heben,
Zu lindern der Dürftigen Leid,
Muss alljährlich ich wiederkehren,
Bis in alle Ewigkeit."

11, Da erglänzet im Antlitz des Kaisers
Ein Lächeln so freundlich und mild;
Es schauen die blauen Augen
So gütig auf Frau Krimhild:
„Zu lindern Dein Trauern und Zagen,
Entstieg ich zu Aachen der Gruft
Und atme wieder von neuem
Des Rheingaus balsamische Luft.

12, Der Schatz, den zu spenden der Armut
Dich treibt Dein mildherziger Sinn,
Du kannst ihn nimmer erlangen,
Drum füge Dich willig darin.
Doch ist Dein Gold nicht verloren,
Es bringet Segen und Heil,
Und dieser Segen wird täglich
Dem ganzen Lande zu teil.

13. Viel hundert Jahre schon rauschen
Die Wellen des grünen Rhein
Über Spangen, Juwelen und Ringlein,
Über Kronen mit Demantstein.
Das Gold, das gelöst in den Fluten,
Es steiget empor in die Luft,
Senkt nachts als Tau sich hernieder
Auf der Reben blühenden Duft.

14. Das Gold, es schwellet die Traube,
Es wird zu köstlichem Wein,
Er machet gar froh alle Herzen
Am Rhein, am lustigen Rhein!
Was rötet die bleiche Wange?
Was giebt dem Alter Kraft?
Es ist das herrliche Rheingold,
Der edle Rebensaft."

15. Das letzte Wort ist verklungen,
Der Kaiser hebt grüssend die Hand,
Und seine Gefährten stossen
Das Fahrzeug ab vom Land.

Mit innigem Dankesblicke
Schaut nach dem Helden Krimhild;
Dann lässt die Blicke sie schweifen
Über Stadt und Strom und Gefild:

16. „Lebt wohl, ehrwürdige Mauern,
Ihr grünen Fluren und Au'n,
Mein Auge wird nimmer wieder
In eurer Schönheit euch schau'n!"
Sie breitet die schimmernden Arme
Wie segnend über den Strand,
Und leise ertönt es im Nachtwind:
„Gott schütze mein Vaterland!"

Editorielles.

Der diesjährige deutschamerikanische Lehrertag in Philadelphia mag von weittragender Bedeutung für die Entwickelung des Lehrerbundes werden, soll er doch zum erstenmale sämtliche Lehrkräfte, die dem Unterricht in der deutschen Sprache zur Verfügung stehen, vereinigen. Als der Lehrerbund gegründet wurde, war die Stellung des deutschen Unterrichts eine andere, als sie jetzt durch die veränderten Verhältnisse geworden ist. Derselbe war in unsern Schulen auf Grund des Rechtes, das die deutschsprechende Bevölkerung unseres Landes für sich beanspruchte, eingeführt, und der Lehrerbund entwickelte, fussend auf dieses Recht und im Vertrauen auf die Unterstützung der Deutschamerikaner, seine Thätigkeit.

* * *

Auf den Lehrertagen der ersten Periode waren die männlichen Lehrkräfte der deutschamerikanischen Privatschule tonangebend. Sie repräsentierten das Deutschamerikanertum, das sich für die Erhaltung deutscher Sprache und deutscher Schulung vorzugsweise thätig zeigte. Die öffentliche Schule stand in den meisten Städten dieses Landes noch in den Kinderschuhen; für den Wert der deutschen Sprache als Bildungsmittel fehlte fast überall das Verständnis, ja an vielen Orten widersetzte man sich der Einführung dieses Lehrzweiges mit einer Feindseligkeit, die heute fast lächerlich erscheint. Trotzdem erzwang sich die deutsche Sprache den Eingang in die öffentliche Schule in vielen Städten, und das führte notwendigerweise zum Verfall der Privatschulen; doch fanden die tüchtigen Lehrkräfte dieser Anstalten ehrenvolle und einflussreiche Stellungen im Lehrkörper der öffentlichen Schulen und übten so einen heilsamen Einfluss auf die Entwickelung unserer Volksschule aus.

Heute bilden die Lehrer und Lehrerinnen des Deutschen in den öffentlichen Schulen die Majorität der Mitglieder des Bundes, daher geben sie der Arbeit desselben ihre Richtung.

* * *

Aber noch in anderer Hinsicht ist die Richtung eine andere geworden. Der natürliche Boden, auf dem der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen sich aufbaute, erwies sich teilweise als trügerisch. Das Deutschtum vieler Städte liess uns in schmählicher Weise im Stich. In verblendeter Kurzsichtigkeit haben die Deutschen solcher Städte, wie St. Louis, Louisville, St. Paul u. a., ihren Kindern den Unterricht in der Muttersprache nicht nur nicht erhalten, sondern sie haben, was noch beschämender für sie ist, zur Beseitigung desselben mitgeholfen.

Die Freunde des deutschen Sprachunterrichts waren angesichts solcher Verhältnisse gezwungen, ihre Taktik zu ändern; und wir dürfen es dem Lehrerbunde mit als Verdienst anrechnen, das Interesse für seine Sache aus dem engeren Kreise der Landsmannschaft hinaus in die Kreise aller Gebildeten unseres Landes, welcher Abstammung sie auch sein mögen, getragen zu haben. Bei diesen hat sich die Ansicht Bahn gebrochen, dass die Kenntnis einer zweiten Sprache zur wahren Bildung nicht nur wünschenswert, sondern notwendig ist. Bei ihnen finden wir die Achtung vor der deutschen Sprache, die die sicherste Grundlage der Beibehaltung ihres Studiums in unserem Schulsystem ist.

Die Arbeit des Bundes ist dadurch allerdings eine kompliziertere und schwierigere, zugleich aber auch wertvollere geworden. An uns Lehrern ist es, die Erkenntnis von der Notwendigkeit einer zweiten Sprache in unserem Bildungssystem und die Achtung vor der deutschen Sprache zu pflegen und in immer weitere Kreise zu tragen. Gelingt uns dies, so haben wir eine breitere Grundlage für unsere Sache geschaffen; und wie einst die deutsche Sprache vom Hause aus in die Schule gelangte, so wird sie sich von der Schule aus ihren Platz in manchem deutschamerikanischen Hause zurückerobern.

* * *

Was aber kann uns den Erfolg sichern? Lediglich die g e m e i n s a m e A r b e i t. Dieselbe Verantwortung lastet auf dem Lehrer der Hochschule und Universität, wie auf demjenigen der Volksschule. Alle arbeiten für e i n e Sache und erstreben das gleiche Ziel. Liegt darin nicht ein zwingendes Gebot zur Vereinigung? Es giebt keinen Punkt des gesamten deutschen Sprachunterrichts, in dem nicht eine Verständigung nötig und nützlich wäre. Aus diesem Gedanken heraus sind die Pädagogischen Monatshefte entstanden, und dieser Gedanke beherrscht das gegenwärtige Bundespräsidium und findet seinen Ausdruck in dem aufgestellten Programm des Lehrertages. Wir sind uns wohl bewusst, dass in vielen Fällen hier Überhebung, dort Misstrauen bei den einzelnen Lehrern zu finden ist; beides muss beseitigt werden. Der Hochschul- und Universitätslehrer muss zu der Erkenntnis kommen, dass seine Sache ohne die Mitarbeit der Volksschule Stückwerk bleibt, der Volksschullehrer muss bereit sein, berechtigten Wünschen jener entgegenzukommen.

Wo könnte eine bessere Gelegenheit zur Verständigung geboten werden, als wenn alle Fraktionen Angesicht zu Angesicht zusammenkommen und ihre Ansichten und Meinungen austauschen! Der diesjährige Lehrertag soll die Gelegenheit dazu bieten; hoffen wir darum, dass der Ruf:

A u f, n a c h P h i l a d e l p h i a!

zahlreiche Beachtung findet.

Professor Münsterberg über Schulreformen. Das Maiheft des "Atlantic Monthly" enthält einen bemerkenswerten Artikel von Prof. Hugo Münsterberg (Harvard) über „Schulreformen". Der Artikel ist in einem prächtigen, teilweise witzigen Stile geschrieben, dass es schwer fällt, einen erschöpfenden Auszug zu geben. Andrerseits enthält er aber eine Reihe zumeist trefflicher Gedanken, die wir den Lesern der P. M. nicht vorenthalten dürfen.

Zu bedauern ist es von vornherein, dass Herr Münsterberg die Volksschule ausser Acht lässt und sich nur mit der Hochschule und der Universität beschäftigt, denen doch nur geholfen werden kann, wenn die Volksschule die richtige Grundlage geschaffen hat; und gerade hier ist noch vieles zu reformieren, um die Vorbedingungen für eine gedeihliche Entwickelung unserer Volksbildung zu schaffen.

Ausgehend von der so häufig ausgesprochenen Klage, dass unsere Jugend überbürdet ist, schildert der Verfasser seine Schulzeit auf dem Gymnasium in Danzig. Dort wurde der Unterricht nach einem fest begründeten Plane geführt, der den Schülern nicht die Freiheit gestattete, sich die Lehrfächer auszuwählen. Mit dem 18. Lebensjahre hatte er das Gymnasium absolviert und eine Bildung sich erworben, wie sie hier höchstens drei Jahre später von einem Graduierenden eines auf durchschnittlicher Höhe stehenden College erreicht wird; „trotzdem hatte die Schulverwaltung, so fährt er humoristisch fort, es vermocht, die Thatsache, dass solches nur durch Überbürdung der armen Jungens und durch ein grausames Foltersystem erreicht werden konnte, in solchem Grade zu verbergen, dass weder er und seine Klassengenossen, noch die Eltern, ja nicht einmal die Lehrer die leiseste Ahnung davon hatten. Ja, die Thatsache war in so schamloser Weise verheimlicht, dass die armen hintergangenen Jungen die ganze Schulzeit hindurch glaubten, die von ihnen geleistete Arbeit gereiche ihnen zum Vergnügen, und sie hätten Musse für alles, was sie unternehmen wollten; und jeder von ihnen fühlte sich so frisch, wie ein Fisch im Wasser."

Wenn also dort von keiner Überbürdung die Rede sein konnte, wie sollte man hier von einer solchen sprechen können, wo den Schülern zum mindesten drei Jahre mehr Zeit gegeben werden, um die Bildungsstufe eines Abiturienten eines deutschen Gymnasiums zu erreichen?

* * *

Was betrachtet nun Prof. Münsterberg als die Ursache der bei weitem

grösseren Leistungsfähigkeit der deutschen Schulen? Die Beantwortung dieser Frage ist teils negativ, teils positiv. Die deutsche Schule macht den Neigungen und Liebhabereien des einzelnen Schülers keine Konzessionen, ein jeder ist zur Absolvierung des vorgeschriebenen Studienplanes verpflichtet; dadurch aber erhält er dort eine breitere und liberalere Erziehung als hier. Sehr wahr urteilt Herr M., wenn er dem Schüler das Vermögen abspricht, die richtige Wahl bei der Feststellung seines Studienplanes zu treffen. Er schildert seine eigenen Erfahrungen, wie er in gewissen Zwischenräumen erst Botanik, dann Physik, vergleichende Religionslehre, insbesondere inbezug auf den Islam, Arabisch und Altertumskunde trieb, alles mit gleich grosser Energie, wie dementsprechend sich die Prophezeiungen über seinen Lebensberuf änderten, ohne dass eine derselben eingetroffen wäre; denn erst in der Mitte seiner philosophischen Studien auf der Universität erwachte in ihm die Neigung zum Studium der Psychologie, das dann sein Lebensberuf wurde.

* * *

Weitere Gründe für eine grössere Leistungsfähigkeit der deutschen Schulen findet der Verfasser in dem Lehrer und in dem Verhältnis des Hauses zur Schule. Inbezug auf das letztere können wir ihm nur von Herzen zustimmen, wenn er folgendermassen schreibt: „Die Lehrer fanden stillschweigend die Unterstützung des Hauses durch den Geist, der dasselbe inbezug auf die Schularbeit beherrschte. Überall wurde mit der Schule in erster Linie gerechnet; unsere Eltern bestärkten uns in unserem Vertrauen auf die Vorzüglichkeit der Leistungen der Schule und in unserer Achtung vor unseren Lehrern. Ein in der Schule empfangener Tadel warf seinen Schatten in das Leben im Hause; ein Wort des Lobes war ein Sonnenstrahl für den ganzen Haushalt." Dass ein solches Verhältnis zwischen Schule und Haus von der segensreichsten Wirkung für die Schule, Schüler und Lehrer sein muss, wer wollte das bezweifeln! Wie aber sieht es in dieser Beziehung noch in unseren Schulen aus? Ist es nicht in den meisten Fällen so, dass wir Lehrer froh sind, wenn uns das Haus gewähren lässt? Finden wir nicht aber im Gegenteil, dass das Haus sehr häufig unsere Arbeit erschwert; dass die Achtung des Kindes vor dem Lehrer oder der Lehrerin gerade durch das Haus untergraben wird; dass verzogene Muttersöhnchen in ihrer Nachlässigkeit und in ihren Ungezogenheiten von der Mutter, und darum auch in vielen Fällen vom Vater unterstützt werden; dass kleinlicher Neid und Eifersucht unter den Kindern im Hause ihre Nahrung finden? Ja, dieser verderbliche Einfluss des Hauses erstreckt sich nicht nur auf das Schulzimmer und den einzelnen Lehrer, sondern durch unverständige Forderungen, die vom Hause aus ihren Weg in die Schulverwaltung finden, auch auf die ganze Schulorganisation. Wem es gelänge, hier Schule und Haus in das rechte Verhältnis zu einander zu stellen, er hätte unserer Volksbildung den grössten Dienst gethan!

* * *

Was Herr Münsterberg bezüglich der Lehrer sagt, ist zum Teil richtig, aber andrerseits doch auch wieder schief und einseitig. Er führt aus, dass der Erfolg im deutschen Schulwesen zum grossen Teil der überaus gründlichen Vorbildung der Lehrer zuzuschreiben ist, und lobt rühmend, dass seine Lehrer nichts von Erziehungslehre, Geschichte der Pädagogik oder Psychologie wussten; „wenn man ihnen, so sagt er, auch manche Bosheit anhing, — dass einer von ihnen ein Buch über "child study" gelesen habe, solches wäre keinem nachgesagt worden."

Herr Münsterberg geisselt mit scharfen Worten das Unwesen, das in unserer Lehrerwelt inbezug auf "child study" und das Studium der Psychologie getrieben wird, und wir stimmen ihm hierin bei. Gewiss ist es falsch, wenn junge Lehrer und Lehrerinnen, die kaum die Elemente der Psychologie kennen gelernt haben und sie noch viel weniger verstehen, sich mit wissenschaftlichen Experimenten und Aufstellung von statistischen Tabellen, die noch nebenbei absolut wertlos sind, beschäftigen, und darüber ihre Schularbeit vernachlässigen. Aber wenn Herr Münsterberg daraus folgert, dass das Studium der Psychologie und die Bekanntmachung mit den pädagogischen Grundsätzen, die auf der erstgenannten Wissenschaft fussen, zwecklos, ja hinderlich seien, so schüttet er das Kind mit dem Bade aus. Das Lehramt ist eine Kunst; wie aber in jeder anderen Kunst erst der zum Künstler wird, der die Naturgesetze seiner Kunst erfasst hat, sich ihrer nicht nur in seinem dunklen Drange, sondern in voller Klarheit bewusst ist, so ist auch der erst der rechte Lehrer, der neben vollständiger Beherrschung seines Unterrichtsstoffes—eine conditio sine qua non— neben seinem „Enthusiasmus für den Unterrichtsstoff, neben seinem Takt in Behandlung der Kinder und der Sympathie" für dieselben, auch die Kenntnis der Grundgesetze, nach denen er seine Arbeit führt, besitzt. Herr Münsterberg besuchte in einer Zeit die deutsche Schule, als solches namentlich in den höheren Schulen nicht immer anerkannt wurde; aber jetzt sind die Verhältnisse auch da andere geworden. Er hält das Studium der Pädagogik nur für „Schulorganisatoren und Superintendenten" als angänglich. Man müsste also fürderhin die Psychologie zu einem Wahlstudium machen, das nur solchen zugänglich wäre, die sich diesem Zweige des Lehramtes widmen wollten. Man dürfte die Leiter der Schule und Vorgesetzten der Lehrer nicht aus den Kreisen der letzteren wählen, wenn sie auch noch so tüchtig in ihrem Amte wären; denn ihnen ist ja das Studium von Pädagogik untersagt. Nein, hierdurch würde Herr Münsterberg die Zustände, wie sie leider gegenwärtig schon bestehen, nur verschärfen. Was die deutschen Schulen so gross macht, das ist gerade die Selbständigkeit des Lehrers, der nicht fortwährend von oben herab am Gängelbande geführt wird, dem man auch mitunter sein eigenes Urteil erlaubt. Hier sinkt der Lehrer zur Maschine herab; bei jedem Schritt schaut er nach oben, ob das, was er thut, auch angenehm ist. Freier soll der Lehrer werden; freier in der

Schularbeit und freier — in seiner Stellung. Hier hat nämlich Herr Münsterberg etwas unerwähnt gelassen, was mit eine Ursache ist für die Überlegenheit der deutschen Schule. So lange der amerikanische Lehrer nicht in seiner Stellung gesichert ist, so lange jedes Jahr über ihm das Damoklesschwert schwebt, so lange er von der Gunst oder Ungunst einzelner Personen abhängt, so lange er fürchten muss, wenn er alt und kraftlos ist, an die Luft gesetzt zu werden, um auf die Gnade seiner Mitmenschen angewiesen zu sein; so lange darf sich Herr Münsterberg nicht wundern, wenn wir unter den Lehrern so viel Mietlinge haben, wenn der Enthusiasmus für den Lehrberuf eine so seltene Pflanze ist, wenn sich so wenige M ä n n e r finden, die das Lehramt als Beruf ergreifen.

* * *

Was der P s y c h o l o g e Münsterberg bezüglich des Interesses und der demonstrativen Lehrmethode sagt, ist mehr als befremdend; es ist entstellend und ungerecht. Wenn der vielgerühmte Enthusiasmus seines „kleinen, grauhaarigen Lehrers" des Griechischen es nicht vermochte, in ihm I n t e r e s s e für die griechische Sprache zu erwecken, so setzen wir starken Zweifel in die Echtheit des Enthusiasmus dieses Herren.

* * *

Die Erfüllung der Forderung, dass niemand in einer Grammärschule unterrichten sollte, der nicht ein College oder eine Normalschule absolviert hat; dass ein Lehrer der Hochschule zwei Jahre eine gute Universität besucht, ein solcher des College sich den Doktortitel erworben, und ein Professor der Universität sich durch vorzügliche wissenschaftliche Arbeiten ausgezeichnet haben muss, ist an sich wünschenswert; ob aber Herr Münsterberg allein dadurch tüchtige Lehrer erhalten wird, ist eine grosse Frage. Wir fürchten, er würde grosse Enttäuschungen erfahren.

* * *

Wir erkennen dankbar den Dienst an, den Herr Münsterberg der Schule durch seinen Artikel erwiesen hat, und wir wünschen demselben die weiteste Verbreitung; aber überallhin können wir ihm nicht folgen. „Eines thun, und das andere nicht lassen", findet hier seine unumstössliche Berechtigung.

M. G.

Griechisch oder Deutsch?

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)
Von Leo Stern, Milwaukee, Wis.

Die Frage, welche Stellung die griechische Sprache in dem Lehrplane unserer Hochschulen und Universitäten (colleges) einnehmen soll, ist in letzter Zeit vielfach erörtert worden. Einen bemerkenswerten Artikel hierüber bringt das Juniheft der Monatsschrift "Atlantic Monthly" aus der Feder von William Cranston Lawton unter dem Titel "A substitute for Greek."

Bevor Lawton zu seinem eigentlichen Thema übergeht, stellt er folgende 3 Thesen auf, nach denen der Wert eines jeden Unterrichtsfaches in den Primär- und Hochschulen bemessen werden soll: 1.) Jedes Unterrichtsfach soll dazu dienen, gute Bürger heranzubilden; denn nur solche können zur kulturellen Entwickelung der Menschheit ihren Teil beitragen. 2) Kein Unterrichtsfach darf so gehandhabt werden, dass der Geist durch mechanisches Auswendiglernen überladen wird, sondern es muss dazu dienen, denselben zu schärfen. 3) Gleichviel welcher Art das Unterrichtsfach ist, es muss fürs Leben, und für keinen anderen Zweck vorbereiten.

Von diesen Anschauungen ausgehend, tritt Lawton in seiner Arbeit entschieden dafür ein, in unseren Hochschulen und Universitäten Griechisch durch Deutsch zu ersetzen. Er ist der Meinung, dass Deutsch als die wichtigste fremde Sprache in dem Lehrplan zu betrachten sei; als zweite sollte dann Latein folgen; ein Kind solle nicht später als in seinem 10. Jahre mit dem Unterricht im Deutschen beginnen. Lawton hält die Schönheiten und den künstlerischen Wert, den ein Schüler in den deutschen Dichtungen finden kann, für viel bedeutender als jene Kenntnisse, die die griechischen Textbücher gewähren können,und er meint, dass jedes Kind von 14—15 Jahren schon Hunderte von Perlen, wie es z. B. die Uhlandschen Balladen sind, auswendig wissen solle. Lawton behauptet, dass eine lebende Sprache leichter bemeistert werden kann als „die Bruchstücke eines Dialekts, der thatsächlich schon lange als tot zu betrachten sei." Die deutsche Sprache sei aber auch noch deshalb an erste Stelle zu setzen, weil sich ihrer die bedeutendsten Gelehrten bedienen. Er wendet sich mit scharfen Worten gegen jene Lehrer, die nur diejenige Erziehung als klassisch anerkennen, von der der Unterricht in der griechischen Sprache ein Teil ist. „Ein Mann, sagt Lawton, der nichts von Blass oder Brüggemann weiss, von Mommsen oder Boeckh, von Furtwaengler und Doerpfeld, von Roscher und Iwan von Mueller, hat keine Berechtigung, sich einer klassischen Bildung zu rühmen. Wenn er seinen Mangel an Bildung nicht kennt, dann um so schlimmer für ihn. Überhaupt kann derjenige, auf dessen Arbeitstisch nicht auch deutsche Bücher zu finden sind, nicht zu den Gebildeten gerechnet werden." Kulturgeschichte, Latein und Deutsch sollen nach Lawtons Ansicht die drei Hauptfächer in jedem Lehrplane unserer Hochschulen sein. Er glaubt, dass das Erkennen der Verwandtschaft sämtlicher Kulturvölker die Grundlage für unser eigenes Schulsystem bilden, und die deutsche Sprache und die deutsche Wissenschaft neben „der Geschichte der anglosächsischen Rassen" im Lehrplane der amerikanischen Schule das wichtigste Element sein soll.

Lawton will, dass schon dem Kinde die Schönheiten der Dichterwerke gezeigt werden sollen, und er ist der Ansicht, dass das Auswendiglernen von Gedichten für die Entwickelung des Geistes und des Gemüts wertvoller ist, als das mechanische Memorieren ganzer Seiten aus Textbüchern. Die Bekanntschaft mit modernen Schriftstellern und das Erfassen ihrer Schönheiten ist ihm wichtiger als das Einprägen der fünf Varianten des Hilfsverbs „sein" im Homer, und es erscheint ihm vollkommen hinreichend, wenn der Schüler über

die Schönheiten der griechischen Mythologie und Dichtkunst vom Geschichtslehrer Unterricht erhält.

Es würde zu weit führen, alle Punkte aus Lawtons Artikel hier vorzuführen, jedenfalls ist es erfreulich, zu sehen, dass die in gewissen Universitäts- und Hockschulkreisen hervortretende Neigung, den Unterricht in der deutschen Sprache hinter den in der griechischen zurückzudrängen, hier eine scharfe Zurechtweisung erhält. Lawton hofft, dass die Zeit nicht mehr fern ist, in der die griechische Sprache aus dem Lehrplane der Hochschulen verschwunden ist; denn, wenn aus keinem anderen Grunde, so würden Sparsamkeitsrücksichten diese erwünschte Änderung zuwege bringen, da schon heute griechische Klassen, aus nur 2—3 Schülern bestehend, selbst in grossen Hochschulen, nicht mehr zu den Seltenheiten gehören.

Für die Schulpraxis.

I. Das Wasser.

Lehrprobe für das dritte Schuljahr.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)
Von Christian Zimmermann, Cincinnati, O.

1. Wo ist es?

Kinder, als ich vorhin die Liberty-Strasse herauf kam, musste ich über eine Brücke, die ihr alle schon gesehen habt. Was seht ihr, wenn ihr auf der Brücke steht und über die Brücke hinab seht? Wasser. Wie heisst denn dieses Gewässer? Kanal. Wo ist also Wasser? Kanal. Draussen in Cumminsville kam ich auch über eine Brücke, die war viel grösser als die Kanalbrücke, sie heisst Millcreek Brücke. Auch unter der Brücke sah ich Wasser. Wie heisst man wohl ein Gewässer wie Millcreek? Bach. Wo ist also auch Wasser? Bach. Gewiss waret ihr schon in Coney Island. Der Weg dorthin macht euch viel Vergnügen. Wer von euch war schon dort? Wie kamst du dahin, bist du gelaufen? gefahren. Auf was bist du gefahren? Schiff. Was sahst du zu beiden Seiten des Schiffes? Wasser. Wie heisst ein so grosses Gewässer wie der Ohio? Fluss. Wo ist also auch Wasser? Fluss. Würden wir nun auf dem Schiffe weiterfahren, so würden wir zuletzt sehen, wie der Fluss breiter und grösser würde, dadurch, dass noch ein anderer Fluss dazu kommt. Wie heisst man einen sehr grossen Fluss? Strom. Wo ist also viel Wasser? Strom. Wisst ihr, wie der Strom heisst? Mississippi. Wohin fliesst nun das Wasser im Strom? Meer. Wenn nun die meisten Flüsse und Ströme in das Meer fliessen, so muss dort auch sehr viel Wasser sein. Wo ist also das meiste Wasser? Meer. Ein solches Meer ist so gross, dass man tagelang darauf fahren kann und nur Wasser und Himmel sieht. Nun wollen wir noch einmal sehen, was wir gelernt haben. Wo ist Wasser? Wer kann das in einem Satz sagen: Das Wasser ist im Kanal, Bach, Fluss, Strom und im Meer. Ihr alle waret schon im zoologischen Garten. Da seht ihr auch viel Wasser. Wie heisst ein solches Gewässer, das rings von Land umgeben ist? See. Wo ist also auch Wasser? See. Wie heisst ein kleiner See? Teich. Nun, sagt mir noch einmal, was wir zuletzt gelernt haben. Wo ist Wasser? See, Teich. Wenn ihr nun sagt, dass das Wasser im Kanal, Bach etc. ist, was sagt ihr dann vom Wasser? Wo es ist. Was haben wir also vom Wasser gelernt? Wo es ist.

2. Woher kommt es?

Ihr habt vielleicht schon gesehen, wie wenig Wasser oft in einem Bache oder in einem Flusse ist. Letzten Sommer war der Ohio so nieder, dass man kaum nach Coney Island fahren konnte. Ihr habt aber auch schon bemerkt, wie manch-

mal nach einigen Tagen das Wasser steigt. Woher kommt es? geregnet. Woher kommt der Regen? Wolken. Dieses Wasser, das nun auf die Erde fällt, geht in die Erde. Wie sagt man vom Wasser, wenn es in die Erde geht? sinkt, sickert. Im Innern sind nun Löcher, wo sich das Wasser ansammelt. Wenn genug Wasser dort ist, sucht es einen andern Platz, es läuft fort und kommt dann unten an einem Hügel oder an einem Berge heraus. Wie heisst eine Stelle, wo Wasser aus der Erde kommt? Quelle. Dieses Wasser fliesst nun Tag und Nacht, immer weiter. In der Nähe ist vielleicht noch eine andere Quelle. Was giebt es, wenn mehrere Quellen zusammenfliessen? Bächlein. Was wird aus mehreren Bächlein? Bach. Was entsteht aus mehreren Bächen? Fluss. Was giebt es, wenn mehrere Flüsse zusammenfliessen? Strom. So seht ihr also, wie alles Wasser auf der Erde aus den Quellen kommt. Woher kommt aber das Wasser in Quellen? Wolken. Was haben wis jetzt vom Wasser gelernt? Woher es kommt.

3. Im Wasser leben Tiere.

Wie es Tiere auf dem Lande giebt, so auch im Wasser. Könnet ihr auch im Wasser leben? Nein. Warum nicht? Wir können nicht schwimmen. Was können aber die Tiere thun, die im Wasser leben? schwimmen. Wie heisst man die Tiere, die im Wasser leben, mit einem Worte? Wassertiere. Nennet einige Tiere, die auf dem Wasser leben? Gans, Ente. Was für Tiere sind die Gans und die Ente, weil sie im Wasser leben? Wassertiere. Mit was sind Gänse und Enten bedeckt? Federn. Wie heisst man die Tiere, die Federn haben? Vögel. Wie heisst man wohl die Vögel, die auf dem Wasser leben, mit einem Wort? Wasservögel. Was sind also Gänse und Enten? Wasservögel. Was für Vögel sind sie, weil sie schwimmen können? Schwimmvögel. Mit was schwimmen sie? Schwimmhäuten. Gänse und Enten bleiben aber nicht immer im Wasser, was thun sie gar oft? gehen ans Land. Wie heisst man das Land zu beiden Seiten des Wassers? Ufer. Wie sind sie im Wasser geworden? nass. Wie werden wir, wenn wir ins Wasser gehen? nass. Was müssen wir thun, wenn wir dann aus dem Wasser kommen? abtrocknen. Das können aber die Schwimmvögel nicht thun. Wie machen sie es, damit sie trocken werden? Sie schlagen ihre Flügel zusammen. Wer weiss ein besseres Wort? schwingen. Warum thun sie das? Damit das Wasser abläuft. Nun sagt mir in einem Satz: Was thun die Gänse und Enten, wenn sie ans Ufer kommen? schwingen die Flügel, dass das Wasser abläuft. Ich weiss aber Tiere, die im Wasser bleiben, die sogar sterben müssen, wenn sie kein Wasser haben. Welche Tiere sind das? Fische. Nennet mir einige Fische! Barsch, Salm, Hecht, Aal. Was müssen also die Fische thun können, wenn sie im Wasser leben? schwimmen. Mit was schwimmen Gänse und Enten? Schwimmfüssen. Warum schwimmen die Fische nicht mit Schwimmfüssen? haben keine. Wie nun an einem Boot Ruder sind, mit denen man es bewegen kann, so hat der Fisch an seinem Leibe Glieder, mit denen er schwimmt. Wie heisst man sie? Flossen. Mit was schwimmt ein Fisch? Flossen. Ich weiss noch ein anderes Tier, das im Wasser lebt, es schwimmt aber nicht viel, es versteckt sich meistens unter einem Stein. Wenn die Knaben das Tier fangen wollen, werden sie oft von ihm gezwickt. Wie heisst es? Krebs. Wenn ihr Fische oder Krebse fangt, schreien sie nicht, wie sind sie? stumm. Nun giebt es endlich noch andere Tiere, die im Waser leben, besonders in Teichen. Im Frühling und Sommer schreien sie jeden Abend den Leuten die Ohren voll. Welche Tiere sind das? Frösche. quacken. Sagt mir nun noch einmal die Tiere, die im Wasser leben! Was haben wir jetzt vom Wasser gelernt? Im Wasser leben Tiere.

4. Das Wasser ist nützlich.

Wir haben gerade gesagt, dass es Tiere im Wasser giebt, es giebt aber auch solche auf dem Lande. Sagt mir einige Tiere, die im Felde wohnen? Hase, Reh.

Gerade so, wie wir trinken müssen, wenn wir durstig sind, so müssen es auch die Tiere machen. Wo trinken aber die Tiere im Feld und Wald? Quelle, Bach. Was würde aber mit diesen Tieren geschehen, wenn sie kein Wasser hätten? sterben. Wozu gebrauchen also die Tiere das Wasser? zum Leben? Aber auch die Pflanzen brauchen viel Wasser? Gras, Blumen, Kräuter. Die Pflanzen können aber nicht an den Bach gehen wie die Tiere. Warum nicht? festgewachsen. Woher bekommen die Pflanzen Wasser? Regen. Der Regen kommt aber nicht auf einmal herab so etwa wie wir Wasser aus dem Glase ausschütten, sondern er kommt in kleinen Teilen. Wie heisst man ein klein wenig Wasser? Tropfen. Wie fällt also der Regen herab? Tropfen. Wie wird der Boden von dem Regen? feucht. Aus dem feuchten Boden trinken nun die Pflanzen Wasser. Wer weiss ein besseres Wort für trinken? saugen. Mit was saugen die Pflanzen das Wasser? Wurzeln. Wie wird aber der Boden, wenn es im Sommer lange nicht regnet? trocken. Wie geht es dann den Pflanzen? sterben, verwelken, verdorren. Wozu gebrauchen also auch die Pflanzen das Wasser? Leben. Wenn aber die Frucht des Feldes verdorrt, wie geht es dann den Menschen? Sie haben nichts zu essen. Wie geht es den Tieren auf dem Felde, wenn das Gras verdorrt? Sie finden kein Futter. Ihr seht nun, wie nötig der Regen ist. — Wenn ihr nun zu Hause oder in der Schule durstig werdet, braucht ihr nicht lange an den Bach zu gehen, wo trinkt ihr? Brunnen, Wasserleitung. Wie heisst man das Wasser, das wir trinken? Trinkwasser. Wozu gebrauchen die Menschen das Wasser? Trinken. Was würde aber mit einem Menschen geschehen, der kein Wasser trinken würde, auch keine flüssigen Speisen zu sich nehmen würde? Er würde krank werden und sterben. Wozu gebrauchen also die Menschen das Wasser? Leben. — Euere Mutter gebraucht aber das Wasser noch viel nötiger als ihr. Wie werden eure Kleider, wenn ihr sie eine Zeit lang anhabt? schmutzig. Was muss die Mutter dann damit thun? waschen. Was braucht sie dazu? Wasser. Wozu gebraucht also die Mutter das Wasser? Waschen. Wozu gebraucht ihr das Wasser jeden Morgen, ehe ihr in die Schule kommt? Waschen. Wie seid ihr, wann ihr euch gewaschen habt? rein. Wie ist einer, der immer rein sein will? reinlich. Wie heisst der Vers von der Reinlichkeit, der in eurem Lesebuch steht? „Reinlichkeit erhält den Leib, zieret Kinder, Mann und Weib." Wozu gebraucht die Mutter das Wasser auch jeden Tag, denket an Kaffee und Suppe? Kochen. Sagt mir nun in einem Satz, wozu die Mutter das Waser gebraucht! Waschen und Kochen. Was thut nun eure Mutter, wenn sie haben will, dass das Feuer schnell aufhört zu brennen? wirft Wasser daran. Warum thut sie das? Feuer ausmachen. Wer weiss ein anderes Wort für ausmachen? löschen. Wozu gebraucht man also das Wasser? Löschen des Feuers. So machen es auch die Feuerleute, wenn ein Haus brennt. Ihr habt alle schon den Ohio gesehen. Was für Fahrzeuge seht ihr auf dem Flusse? Schiffe. Was können die Schiffe auf dem Wasser thun? fahren. Wenn wir also gesehen haben, dass man das Wasser auf so vielerlei Art gebrauchen kann, wie ist es also? nützlich. Was hat es also für uns, weil es so nützlich ist? Nutzen. Dazu kommt noch, dass es die Räder der Fabriken treibt.

5. Veränderungen des Wassers.

Ihr habt gesagt, dass die Mutter das Wasser zum Kochen braucht. Sie bringt dann das Wasser in einen Hafen oder in eine Pfanne. Wohin stellt sie dann das Wasser? Ofen. Wie wird es dort? warm, heiss. Was thut das Wasser, wenn es ganz heiss ist? siedet. Was kommt aus dem Wasser, wenn es siedet? Dampf. Würde man das Wasser auf dem Ofen stehen lassen, so wäre zuletzt das Gefäss ganz leer. Was ist aus dem Wasser geworden? Dampf. Was thut das Wasser, wenn es zu Dampf wird? verdampft. Was geschieht aber mit dem Wasser, wenn wir sehr kaltes Wetter haben? gefriert. Wie heisst man es dann? Eis. — Ihr habt gesagt, dass es im Sommer oft sehr regnet. Regnet es

auch, wenn wir sehr kaltes Wetter haben? Nein? Was fällt dann vom Himmel? Schnee. Das geht so zu: Die Wolken lassen Regen herabfallen, die Luft ist aber so kalt, dass der Regen zu Schnee gefriert, gerade so wie das Wasser zu Eis gefriert. Zu was gefriert also das Wasser? Eis und Schnee. Wie ist der Schnee, wenn ihr ihn anfasst? kalt. Wenn er auch kalt ist, so hält er doch den Boden warm und es ist deshalb immer gut für die Felder, wenn sie im Winter mit Schnee bedeckt sind. Schnee und Eis bleiben aber nicht immer liegen. Wann gehen sie weg? Frühling. Zu was werden dann Schnee und Eis wieder? Wasser. Wie heisst man das, wenn Schnee und Eis zu Waser werden? schmelzen. Ihr habt nun gesehen, dass das Wasser zu Dampf oder zu Schnee und Eis wird, es sieht dann ganz anders aus. Was thut also das Wasser? verändert sich.

II. Zur Methodik des Leseunterrichts auf der Oberstufe.

(Aus der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung.)

Von C. C. Senex.

Ich habe meinen Artikel sehr einfach überschrieben, denn ich glaube, die langatmigen Titel verursachen — Misstrauen bei den Lehrern von Anfang an; ist doch beim Leseunterricht viel experimentiert und — gesündigt worden!

Ich war auf meine Methode, die ich aus mir selbst heraus erfand, sehr stolz, d. h. im Anfange, bis mir meine Gattin, mit der ich davon sprach, sagte, so etwas Ähnliches habe schon eine Lehrerin in der Zimmermannschen Töchterschule zu Hamburg in ihren Schuljahren auch getrieben. Da bescheide ich mich denn, das Vorrecht der Erfindung dafür in Anspruch zu nehmen, wohl aber will ich an dieser Stelle das Meinige thun, dieses Stück Methodik weiteren Kreisen zugänglich zu machen.

Diese Methode ist für Prosastücke nur in einzelnen Fällen anzuwenden; hier muss die logische Durchdringung des Stoffes genügen, jedoch nicht derart, wie ich sie aus eigner Jugend kenne, Satz für Satz. Ich entsinne mich mit Schauder des Umstandes, welch eine Plage und marternde Monotonität für uns Kinder darin lag! So flüchtig unsere Jugend auch oft über den Inhalt hinliest, so leicht sie über das Verständnis oft hinweggeht, so borniert ist sie im allgemeinen doch nicht, dass eine Zergliederung des ganzen Lesestückes in lauter kleine Partikelchen not thäte.

Meine Methode ist vorwiegend für poetische Lesestücke anwendbar, weniger für lyrische Stücke, als für epische. Da sind es besonders Romanze und Ballade, welche sie gestatten. Ich nenne sie: dramatische Belebung eines Lesestückes.

Das Charakteristische des Dramas ist der Dialog; so heisst einen poetischen Lesestoff dramatisch beleben, die Personen herauszufinden, welche sprechend, aber auch denkend, meinend, fühlend vorgeführt werden. Es versteht sich von selbst, dass der Schüler diese Personen herausfinden muss, dass also in der Unterredung darüber die heuristische Methode in Anwendung kommen muss.

Hieraus ist es erklärlich, dass nur wenige Prosastücke, Gespräche, Fabeln u. s. w. für die Methode geeignet sind, ebenso nicht die meisten lyrischen Stücke.

Der Leser wird zugeben, dass die Schüler bald die Personen, welche eingeführt sind, herausfinden werden; dass jeder Schüler, der die betreffende Person vertritt, seinen Part bald herausfinden und folgerecht lesen wird; wie aber ist zwischen diesen einzelnen Teilen die Verbindung herzustellen? Sehr ein-

fach: durch den Recitator oder Erzähler, den der Lehrer ernennt, durch dessen Vortrag alle die Einzelparte zu dem vorliegenden Ganzen verbunden werden. Bisweilen tritt schon ein natürlicher Chor auf, der das Ganze durch sein Auftreten wunderbar belebt und die emsig aufpassenden Schüler munter bei der Arbeit erhält, des Augenblickes harrend, wo sie alle in Aktion treten müssen. Ich erinnere da an den „Blinden König" von Goethe, worin der König die Ritterrunde fragt: „Sagt an, was Ihr erschaut!" Die Ritter sprechen im Chor:

„Der Riese ist gefallen,
Er hat den blut'gen Lohn;
Heil Dir, Du Held vor allen,
Du edler Königssohn!"

Ich sah bei dieser Stelle die Augen meiner Schüler leuchten, in dem Bewusstsein, jetzt einen „edlen Ritter" repräsentieren zu dürfen.

Bisweilen giebt auch so ein Stück am Schlusse die Moral des Ganzen. Diese vorzutragen, muss die ganze Klasse als Chor wirken.

Ich habe bei solcher Gelegenheit bei den Schülern innere, tiefe Genugthuung wahrgenommen.

So liess ich z. B. im „wilden Jäger" von Bürger bei der letzten Strophe den Chor auftreten:

„Das ist des wilden Heeres Jagd,
Die bis zum jüngsten Tage währt
Und oft den Wüstling noch bei Nacht
Zu Schreck und Graus vorüberfährt.
Das könnte, müsst' er sonst nicht schweigen
Wohl manches Jägers Mund bezeugen!"

Gerade aus der verständnisvollen Betonung dieser Chorstrophe fühlte ich heraus, wie alle den Wildgrafen verurteilten!

Es ist ein bekannter Umstand, wie gern die Schüler Bruchstücke aus Wallensteins Lager, aus Götz von Berlichingen, aus Iphigenie u. s. w. mit verteilten Rollen lesen, wie sie sich zu diesen Rollen drängen! Man versuche es nur einmal: bei der dramatischen Belebung durch persönliche Verkörperung sind sie noch viel eifriger.

Ich habe das in den letzten Jahren meines Amtes oft angewendet, aber nie so viel Spass an der Sache gehabt als dann, wenn ich „Der Kaiser und der Abt" so dramatisch zu beleben suchte. Der eine wollte gern Kaiser, der andere Abt, der dritte Hans Bendix sein!

Ich gliederte meinen Stoff meistens wie folgt: 1) Vorlesen. 2) Zwei- bis dreimaliges Nachlesen. 3) Erklärnng schwieriger Wörter und Stellen. 4) Inhaltsangabe. 5) Aufsuchen der Personen. 6) Verteilung der Rollen. 7) Ernennung des Erzählers. 8) Dramatische Durchnahme des Stückes.

Als Muster wähle ich hier „Erlkönig" von Goethe.

Die Personen sind: Erzähler, Vater, Sohn, Erlkönig; ich erkläre hier nicht viel, ich lasse den Text selbst wirken. Die Schüler drängen sich förmlich zu den einzelnen Rollen.

Sehr interessant gestaltet sich das „Lied vom braven Mann". Ich nehme da den Chor öfter zur Hilfe, zuerst bei Strophe 1, dann kommt der Erzähler, bei Strophe 4 fällt am Schlusse der Chor wieder ein:

„O Zöllner, o Zöllner, entfleuch geschwind!"

Wieder folgt der Erzähler, dann meldet sich, vom Erzähler unterbrochen, der Zöllner. Strophe 9 tritt wieder der Chor auf. Strophe 10 fällt dem Erzähler zu, Strophe 11 und 12 gebührt dem Chor, dann bemächtigt sich wieder der Erzähler

des Fadens, Strophe 13 tritt der Graf auf, Strophe 17 tritt wieder der Chor auf, Strophe 19 meldet sich endlich der brave Mann, den Schluss macht der Chor in Strophe 20. — Ich fand stets, dass dieses Stück ganz gewaltig auf die Kinderseelen wirkt!

Sehr gern lesen in gleicher Weise die Schüler das „Riesenspielzeug" von Chamisso, „Der Alpenjäger" von Schiller. Solche Rollen wie Erlkönig, die Donnerstimme im wilden Jäger, den Bergesalten im Alpenjäger lesen die Schüler mit Vorliebe, es scheint dabei wirklich etwas an Poesie in ihren Seelen zu entspriessen.

Ebenso dramatisieren die Schüler gern Sachen wie Fabeln von Lessing und anderen, die „Geschichte des alten Wolfes" von Lessing u. s. w.

Um nun zum Schlusse zu gelangen, frage ich: „Welchen Nutzen hat dieses alles nur"?

Das ist leicht beantwortet.

Die erste Pflicht des Lehrers beim Leseunterricht, der leicht mechanisch werden kann, ist die Pflicht der Belebung. Durch das Dramatisieren wird die Aufmerksamkeit der Schüler vermehrt, das Verständnis nach Auffassung des Inhaltes, der Gliederung, der Empfindung und darum der Betonung gefördert, das Gedächtnis geschärft, die Wiedergabe erleichtert und der Vortrag veredelt. Man versuche es!

III.

(Wieviel Prozent?). Folgende Auslassungen W. Gelferts entnehmen wir der „Leipz. Lehrerztg.": Prozentrechnung ist etwas Angenehmes für den Kapitalisten, zumal jetzt in der Zeit des hohen Zinsfusses, doch geht das Erfreuliche dieser Rechnungsart an dem Lehrer meist spurlos vorüber, zählt er ja naturgemäss äusserst selten zur Vorgenannten species generis humani. Er übt bloss die weniger angenehme Beschäftigung, seine Schüler in die Höhen und Tiefen dieser Rechnungsart einzuführen.

Noch unbehaglicher aber ist es, wenn seine Klasse (und damit auch seine) Leistungen zum Gegenstande der Prozentrechnung gemacht werden, wie dies mancherorts immer und immer wieder geschieht. Begeisterte Verehrer dieses Zweiges der Mathematik geben für die Parallelklassen ihrer Anstalt dieselben Probediktate, Probeexempel, sammeln die Schreibhefte ein u. a. m. und verkünden dann feierlich, wieviel Prozent richtige, zum Teil richtige und falsche Lösungen auf jede Klasse entfallen, wieviel Prozent der Klasse die Rechenaufgaben nach 2, 5 und so fort Minuten gelöst haben, welcher Bruchteil der Schüler gut, mittelmässig, schlecht schreibt und so fort. Das ergiebt dann einen augenfälligen Vergleich, ein einwandfreies Resultat, das der Herr Visitator schwarz auf weiss besitzt und darum getrost nach Hause tragen kann. Stolz erhobenen Hauptes, im Bewusstsein besonders trefflich und klug erfüllter Pflicht, wohl gar grundlos, wie er gekommen, verlässt er das Klassenzimmer (Thatsache!). Sein Urteil wird fixiert und wandert in ein für Lehreraugen apokryphes Aktenbündel. Fest und wohlbegründet steht es da, weil es zahlenmässig ist. — Wirklich völlig sicher? Oder ist bei der Festsetzung der Prozente in Betracht gezogen worden, dass die Rechenstunde in der einen Klasse am Anfange, die andere am Ende der Unterrichtszeit lag, dass hier eine weniger anstrengende, dort eine die ganze Geisteskraft der Kinder absorbierende Unterrichtsstunde voranging? Wurde berücksichtigt, dass in der einen Klasse 60 Prozent der Schüler zweijährige sind, also den geprüften Unterrichtsstoff schon einmal im Vorjahre bewältigt haben, in der Parallele völlig entgegengesetzte Verhältnisse herrschen? Ist der Vergleich der verschiedenen Parallelklassen, in Prozenten ausgedrückt, wirklich richtig, obwohl er die Vorbildung der einzelnen Klasse, ihre Zusammensetzung aus gut oder schlecht Begabten, aus trägen oder eifrigen, in traurigen oder erfreulichen Familienverhältnissen befindlichen Schülern nicht ins Auge fasst? Nein und abermals nein!

Diese Art der Prozentrechnung kann niemals einwandfreie Ergebnisse zeitigen. Bei der Festsetzung der Revisionsresultate darf nicht die Mathematik, sondern sollte stets ihre Schwester, leider immer noch das Aschenbrödel unter ihresgleichen, die Pädagogik, insbesondere die Psychologie, die entscheidende Stimme haben. Sie wird zu einem eingehenden Meinungsaustausche zwischen dem Inspizienten und Lehrer mahnen und ein richtiges Bild der Klasse ergeben. So nur können Wirkungen vermieden werden, die von den „Prozentmännern" unter den Pädagogen sicher unbeabsichtigt, ihnen selbst unerwünscht, oft nicht einmal bekannt sind: Er- und Verbitterung bei dem ungerecht Beurteilten, Unrast in der Jahresarbeit, nervöse, abgehetzte Lehrer, überbürdete Schüler; ängstliche oder im Strebertum befangene Naturen suchen und finden erlaubte und unerlaubte Mittel, den Revisor zu täuschen, und das nächste Mal mit besseren Prozenten abzuschneiden. Sicher gehört auch ein nicht geringer Teil der Überschreitungen des Züchtigungsrechts auf das Schuldkonto der Prozentwirtschaft. Freilich macht sie den Vergleich zwischen den einzelnen Parallelklassen grösserer Schulanstalten einfach und bequem, eine fach- und sachgemässe Schulaufsicht aber kann bei aller Treue und Gewissenhaftigkeit eines solchen Schematismus recht wohl entbehren. Nicht Schablonisieren, sondern Individualisieren! Wie die neuzeitliche Pädagogik alles Mechanische aus dem Betriebe des Unterrichts hinausweist, so thue sie es auch energisch und immer von neuem bei der Beurteilung desselben. Die Unterrichtsergebnisse dürfen nicht gezählt und gemessen, sondern müssen gewogen werden.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Buffalo.

Wenn ich die erfreulichen Berichte über das gemeinsame Streben und Wirken der deutschen Lehrerkreise anderer Städte lese, beschleicht mich jedesmal ein Gefühl der Wehmut. Unwillkürlich drängt sich mir dann oft die Frage auf? „Warum nimmt Buffalo inbezug auf deutsches Leben und Wirken keine höhere Stellung ein?" Deutsche Pioniere haben sich an dem stolzen Aufbau derselben bethätigt, aber ihr edelstes Gut, ihre Muttersprache, haben sie in der Sucht nach dem alles regierenden Mammon vernachlässigt, uneingedenk, dass sich ein derartiges Kleinod leicht erhalten aber schwer erringen lässt. Wohl beherbergt unsere schöne Stadt noch viele wackere Deutsche, die, stolz auf ihre Ahnen und treu wie dieselben, eisern an dem lebendigen Horte der Väter, ihrer seelenvollen und kräftigen Sprache, ihren schönen Sitten halten; und diese säen, hegen und pflegen auch unermüdlich den Samen deutschen Biedersinnes und Heldenmutes, deutscher Treue und Offenheit. In der Betrachtung über dieselben erinnern sie mich an die Säulen verfallener Paläste, die, wie ehrfurchtgebietend sie auch in den Äther ragen, doch nicht im stande waren, den morschen Bau länger zu tragen. Und das Gedankennetz spinnt sich weiter: Wenn die Pfeiler einer Ruine aus edlem Stein sind, dann schreitet wohl ein Baumeister guten Mutes ans Werk, das verfallene Gebäude neu zu errichten. Die schöne Aufgabe, das laugewordene Interesse am Deutschtum wieder erstarken zu lassen und die jungen Herzen dafür zu entflammen, haben sich die deutschen Lehrer und Lehrerinnen gestellt. Ihre Arbeit scheint auch mit Erfolg gekrönt zu werden, denn man bemerkt ein stets wachsendes Interesse am deutschen Unterricht. Das ist indessen nicht einzig das Verdienst der deutschen Lehrkräfte. Diese würden bei aller Energie und Liebe für die grosse Sache nicht solchen Eifer zu erwecken vermögen; es liegt vielmehr klar vor Augen, dass ein gewaltiges Anspornen von seiten der Eltern die Ursache des Aushar-

rens im Erlernen der deutschen Sprache ist, insbesondere bei den gering begabten Schülern. Und aus letzterer Thatsache muss man die Folgerung ziehen, dass die Deutschen sich bemühen, den ihnen teils verloren gegangenen Hort den Kindern zu retten, und dass der Amerikaner immer mehr das Notwendige und Bildende der Aneignung der deutschen Sprache einsieht und erstrebt, denn es sind nicht selten die Kinder amerikanischer Eltern, welche, für alles Deutsche begeistert, Vorbilder des Fleisses und Fortschrittes sind.

Was dem deutschen Lehrerkreise in Buffalo mangelt, ist ein Lehrerverein; ein solcher würde, wie in anderen Städten ausserordentlich erspriesslich sein. Dr. Ida Bender, die Präsidentin der Women Teacher's Association hat schon einige Male den leider stets gescheiterten Versuch gemacht, die zu obengenannter Gesellschaft gehörenden deutschen Lehrerinnen zu einem anregenderen Verkehr anzuspornen. Dr. Bender hat ihnen sogar zu diesem Zwecke die Benutzung der Räume im Chapter House, dem eigenen Lokale der W. T. A., zur Verfügung gestellt.

Als vor einigen Jahren der deutsche Lehrertag in unserer schönen Stadt abgehalten wurde, da war in dem Herzen mancher deutschen Lehrerin der Wunsch rege geworden, einen Lehrerverein ins Leben zu rufen, doch bald wurde der aufflackernde Brand wieder zu Asche, auch nahm der Tod und anderes Geschick einige für den schönen Zweck begeisterte Kolleginnen aus unserer Mitte. Doch was nicht ist, das kann noch werden" und „unverhofft kommt oft." Ich wünschte, es käme dieses „Unverhofft" einmal mitten unter die Lehrer Buffalos in Gestalt eines begeisterten und belebenden Elementes, welches die Asche der Lauheit aufrüttelte und die schlummernde Glut deutschen Lebens von neuem entfachte.

Buffalo besitzt jetzt zwei Hochschulen und man plant den Bau einer dritten, da dieselben, wie die Volksschulen, deren wir sechzig haben, überfüllt sind. Herrn Baron Heinrich von Nettelblatt, einem der letzten Kandidaten für den deutschen Unterricht an einer Hochschule, wird wahrscheinlich die Stelle an der projektierten zufallen.

Bei der Wiedererwählung Herrn Henry P. Emersons im Vorjahre wurde auch Herr Matthew Chemnitz zur allgemeinen Freude der Lehrerinnen wieder zum Superintendenten des Deutschen ernannt.

Am besten gedeiht das Deutschtum in Buffalo in den Kirchen und Gesangvereinen; diese sind fast ausnahmslos von einem frischen Hauche deutschen Lebens durchweht.

Wenn man bedenkt wie sehr man sich hier gegen Konzerte heiteren Charakters am Sonntag gesträubt hat, so muss es einen wirklich Wunder nehmen, dass die Serie von Sonntagabendkonzerten à la Strauss, die vergangenen Winter unter der Leitung des Herrn Joseph Karl Hartfür abgehalten wurden, sich eines so grossen Beifalles und zahlreichen Besuches erfreuten. Dieselben werden im kommenden Winter nicht wieder in der German American Halle, sondern in der zu einem prächtigen Theater umgebauten grossen Musikhalle stattfinden.

Die Pan American schreitet rüstig voran. In amerikanischen Kreisen sieht man mit Spannung dem Aufbau des deutschen Dorfes entgegen und erwartet beinahe, Strauss werde in eigenster Person mit seinem berühmten Orchester die Besucher in das deutsche Dorf locken. Diese Phantasie wird sich jedoch schwerlich verwirklichen und die Leitung der Kapellen wird hoffentlich Herrn John Lund und Herrn Karl Hartfür übertragen werden.

Bertha Raab.

Canada.

The Teaching of German in Canada.—Ontario is the only one of the seven provinces of Canada, in which German occupies any considerable place on the school curriculum. But when we remember that nearly half the people of Canada live in Ontario we see that this does not imply so much neglect as would at first appear.

Statistics in this paper are for 1898.

In Nova Scotia out of 18 county academies only four taught German. There are four grades in the high schools there and the three highest take German as an option, but few avail themselves of it. Greek is almost as popular. Out of 1826 students in grade C. of these schools only 77 took German and 66 Greek. In nine of the common schools the subject is taught and receives an average of 90 minutes a week.

German is not taught in any of the 13 high schools of New Brunswick.

In Quebec it is not on the ordinary

course of study for high schools and is consequently taken up only by a few institutions as an extra. "The mutual relations, commercial and social, of the French and English in Quebec are so intimate as to render a speaking knowledge of the two languages almost a necessity, and as a consequence the English schools spend much more time upon French than would ordinarily be expected from the courses of study, thus practically excluding German. Similarly the French schools prefer to speak English well and so bane German out entirely. In five secondary schools it is taught as an option for University matriculation.

The curriculums of the western provinces do not include German as a subject of study.

But in Ontario it is given considerable and increasing attention. Out of 130 secondary schools it is taught in all but three. There are four grades in these and it is taught in the three highest, but as most students leave school at the end of the third year they get only two years German.

The proportion of students taking this option has increased steadily for several years. The teachers are, I think, enthusiastic in its favor and where they teach both French and German, as is the case in most schools,, they prefer students to take the latter.

The methods are different from what might be expected in a community where German is a spoken language or where school methods are not to a great extent fixed by a legal system involving many compulsory subjects of study and dominated by written examination tests. Most of the students expect to matriculate after two or, at most, three years of German and in most schools the German teacher teaches French also and perhaps something else. The examination is wholly a written test. So the teacher finds it impossible to fulfill this requirement and yet lay that stress which he would like to put on correct pronunciation and ability to express ideas naturally and readily in the foreign tongue. Too much stress is necessarily laid on translation. Reform in this must originate with the provincial University.

It is recognized that it is impossible to have the desired reading acquaintance with the literary language without a familiarity with the ordinary forms of every day speech and this familiarity it is impossible to obtain and cover the work required for examination. The time is too short.

We have already in Ontario that "Uniform System of Education" that Dr. Learned advocated in the first number of the Pädagogische Monatshefte and these are two of its results—"the apparently inevitable examination test and the overcrowding of the curriculum in a vain attempt to teach everything that a boy or girl "ought to know something about."

We shall outgrow these difficulties, but it will take some time for under such a uniform and democratic (or perhaps I should say political) system as ours the only safe way is to persuade the parents that the chief end of school life is not the acquirement of learning, but the formation of habits and tastes. Then, I think, the position of German will be assured.

W. E. Macpherson.

Cincinnati.

Unsere Normalschule, welche vor etwa 30 Jahren zur praktischen Heranbildung von Lehrkräften für die öffentlichen Schulen gegründet wurde, wird mit Schluss des nächsten Semesters, d. h. vom Februar kommenden Jahres an nicht mehr sein, wenigstens nicht mehr für eine längere oder kürzere Reihe von Jahren. So wurde in der Schulratssitzung vom 7. Mai auf Empfehlung des Superintendenten beschlossen, weil wir zur Zeit ungefähr 300 Abiturienten der Normalschule vorrätig haben. Im Durchschnitt werden nämlich jährlich etwa 25 neue Lehrerinnen hier angestellt, mithin wäre für zehn bis zwölf Jahre genug Lehrermaterial vorhanden, vorausgesetzt, dass die auf die lange Bank geschobenen Kandidaten wirklich so lange warten wollen oder können, bis nach ungefähr zehn Jahren endlich die Reihe an sie kommt. Wenn sich später das Bedürfnis nach weiteren Lehrkräften einstelle, so soll die Normalschule wieder ins Leben gerufen, oder nach Ansicht des Superintendenten in unserer Universität ein Lehrstuhl für Pädagogik bezw. ein Normaldepartement errichtet werden. Auch soll alsdann ein Normalkursus nicht anderthalb Jahre, wie bisher, sondern drei bis vier Jahre umfassen, und die Probezeit der Abiturienten nicht sechs Wochen, sondern sechs Monate dauern, damit

die Lehramtsaspiranten besser vorbereitet eine Stelle antreten können. Wie man sieht, giebt es auch hierzulande bald einen Überfluss an geistigem Proletariat, ebensowohl wie in irgend einem alten monarchischen Beamtenstaat, und hier wie dort sucht man durch Erschwerung der Prüfungen und Verlängerung der Vorbereitungszeit den Zudrang zurückzudämmen.

Wenn durch das Eingehen der Normalschule jährlich auch ungefähr $10,000 gespart werden können, so wird damit doch nur ein kleiner Bruchteil des Defizits gedeckt, dem sich unser Schulrat bereits nächstes Jahr gegenübergestellt sehen wird. Betragen die Ausgaben für Schulzwecke nach den Voranschlägen für das kommende Schuljahr doch über eine Million Dollars, die aus den Steuerumlagen nicht ganz bestritten werden können. Infolge der drohenden, grössenwahnsinnigen Annexion unsrer ländlichen Vorstädte würden sich die Ausgaben selbstredend noch weit höher stellen, und mit den verschiedenen Extrabewilligungen, die Dr. Boone für gewisse Neuerungen und Veränderungen wünscht, wird es dann erst recht nichts sein. Herr Boone möchte nämlich die Kindergärten, die bisher durch freiwillige Beiträge notdürftig erhalten wurden, versuchsweise dem öffentlichen Schulsystem einverleiben, ferner glaubt er zwei Hilfssuperintendenten nötig zu haben, und schliesslich möchte er den Handfertigkeitsunterricht nach Toledoer Muster hier einführen, wenn ihm hierfür die Summe von $20,000 bewilligt werden kann. Angesichts der schulrätlichen Finanznot wird der Superintendent jedoch auf verschiedene der schönen Wünsche wohl oder übel verzichten müssen.

Oberlehrerverein. Für die regelmässige Versammlung dieses Vereins, am 26. April, war Herrn Wm. Jühling das Referat über das Thema „Befähigung zum Unterrichten“ übertragen. Um dieses Thema erschöpfend zu behandeln, hätte der Vortragende ein dickleibiges Werk der Pädagogik schreiben bezw. vorlesen müssen, umfasst es doch eigentlich die ganze Lehrkunst. Herr Jühling konnte deshalb sein Thema in der kurzbemessenen Zeit gewissermassen nur skizzenhaft behandeln; er that dies aber in solch schematisierter, übersichtlicher Weise und in solch prägnanten Sätzen, dass er seiner Aufgabe vollauf gerecht wurde. Nachdem er einleitend über die Grundprinzipien der Pädagogik gesprochen, verbreitete er sich über richtige Schuldisciplin, die er nur als eine Bedingung zur erfolgreichen Schularbeit, nicht als Ziel oder Selbstzweck betrachte. Das Endziel der Disciplin sei die Erziehung der Schüler für die Pflichten und Anforderungen des Lebens. Kein Lehrer wird in der Disciplin erfolgreich sein, der nicht die Elemente der Kontrolierung in sich selbst habe. Als Elemente der disciplinarischen Kraft, welche den Erfolg bestimmen und in des Lehrers bewusster Kontrolle und Kultivierung liegen, betrachtete der Vortragende: 1. gründliche und frische Kenntnis des zu lehrenden Gegenstandes; 2. Geschick und Fertigkeit im Unterrichten, im Einüben, in der Beurteilung der Resultate und in der Leitung der Schüler; 3. Einfluss des Lehrers auf das Herz des Schülers; 4. Die Willenskraft, die Fähigkeit des Lehrers, zuerst sich selbst zu beherrschen und dann die Schüler; 5. Die Fähigkeit zu wissen, was die Schüler thun, ohne sie besonders zu bewachen; 6. Der moralische Charakter des Lehrers. Alle diese Elemente der Disciplin würden aber übertroffen durch den wahren, d. h. nach Methode und Inhalt geistig anregenden Unterricht. Herr Jühling schloss seinen ¾-stündigen Vortrag mit folgenden trefflichen Sätzen, die sich jeder Jugenderzieher in sein Tagebuch, oder vielmehr ins Herz schreiben sollte:

„Die Hauptsache für erfolgreichen Unterricht in der Volksschule ist die den Unterricht durchdringende Individualität des Lehrers; sein innerer Beruf, die richtige Verfassung seines Verstandes, Gemütes und Willens. Der Volksschullehrer bedarf nicht allzugrosser Gelehrsamkeit, aber sein Wissen muss sicher und klar, sein Denken selbständig und vorurteilsfrei sein. Die Begeisterung für alles Wahre, Gute und Schöne muss ihn mit freudiger Liebe zu seinem Berufe, mit Eifer für die Veredelung der Kinder, mit lebendigem Interesse für ihre gesamte Wohlfahrt erfüllen. Selbstverleugnung, Geduld und Fleiss bedarf niemand mehr als er. Ein offener, männlicher Charakter, eine unbestechliche Wahrheits- und Gerechtigkeitsliebe, ein milder Ernst, eine umsichtige Besonnenheit, ein teilnehmendes Herz und ein stets regsames Zartgefühl sind seine schönsten Zierden. Alles dies wird auf die Kinder hinüberwirken. Der Lehrer hingegen, welcher seinen Beruf nicht liebt, welcher nur mit Verdruss und Widerwil-

len an sein Tagewerk geht, es ohne Geist und Leben, ohne Freudigkeit und sittliche Würde betreibt, kann wohl notdürftig das Minimum der Unterrichtsresultate erzielen, wird aber nie ein wahrer Bildner der Jugend werden.

Lehrertagungen. — Ein Komitee unserer englischen Kollegen, mit dem Schulsuperintendenten an der Spitze, lassen es sich gegenwärtig sehr angelegen sein, die Jahresversammlung der N. E. A. im Sommer 1901 nach Cincinnati zu bekommen. Man versucht deshalb alle Mittel, eine starke Delegation Cincinnatier Lehrer nach Charleston zu lotsen, um daselbst für die Königin des Westens Propaganda zu machen. Wenn von der hiesigen Lehrerschaft ein genügender Garantiefonds aufgebracht werden kann, wird sich die Sache ja wohl bewerkstelligen lassen.

Beamtenwahl im Oberlehrerverein und Lehrerverein.—In der für dieses Schuljahr letzten Sitzung, am Donnerstag, dem 31. Mai, wurden im erstgenannten Verein folgende Beamten für das nächste Jahr erwählt: Präsident, Albert Mayer; Vizepräs., Benno Damus; Sekretär, Erich Bergmann; Schatzmeister, Charles Tackenberg. Herrn Gottlieb Müller, der Ende Juni zur jährlichen Generalversammlung des Lehrerseminars nach Milwaukee reist, wurden die zehn Stimmen des O. V. zur Abstimmung übertragen.

Bei der Versammlung des Lehrervereins am Samstag, dem 2. Juni, wurde, wie in der Schlussversammlung dieses Vereins stets üblich, ein ausschliesslich musikalisches Programm zur Durchführung gebracht. Es beteiligten sich hieran: der Damenchor mit vier Liedern unter Leitung seines Dirigenten Wm. Schäfer, Frau Olga Hartmann und Frl. Anna Tüchter mit einem Duett, Herr John F. McCarthy mit einem Violinsolo und Herr Wm. Rickel mit einem Cornetsolo. Bei den drei letzten Nummern spielten die Frl. Ettie Doll und Louise Tüchter die Pianobegleitung. Sämtlichen Mitwirkenden, besonders aber Herrn McCarthy für seine wundervolle Variation von „Deutschland, Deutschland über alles", wurde der wohlverdiente Beifall der Versammlung zu teil. Bei der zum Schluss stattfindenden Wahl der Beamten für nächstes Schuljahr wurden folgende Damen und Herren in den Vorstand erwählt: Frl. Emma Glatz, Frl. Elise Fettweis Herr H. G. Burger, Herr Ubald Willenborg und Herr Joseph Grever. Herr Wilhelm Schäfer wurde vom Damenchor des Lehrervereins per Akklamation als Dirigent wiedererwählt. Der neuerwählte Vorstand organisierte sich sofort nach der Versammlung folgendermassen: Präsident, Ubald Willenborg, Vizepräs., Elise Fettweis; Schatzmeister, H. G. Burger; Prot. Sekr., Joseph Grever; Korr. Sekr., Emma Glatz.

E. K.

Dayton.

Mit gewohnter Bescheidenheit hat Dayton bis jetzt nichts von sich hören lassen. Am Schlusse des Schuljahres dürfte es am Platze sein, ein Lebenszeichen zu geben vom deutschen, wenn nicht vom pädagogischen Thun und Lassen unserer Stadt.

Ein Verein, der ausschliesslich aus Lehrern besteht, existiert gegenwärtig nicht; wohl aber ein sogenannter deutscher Unterhaltungsverein, der von Zeit zu Zeit sich versammelt, um das geistig gesellige Leben des Daytoner Deutschtums zu heben und zu fördern, die deutsche Sprache zu pflegen, über zeitgemässe Fragen zu debattieren, einen Abend der zwanglosen, gemütlichen Unterhaltung zu widmen. Das Programm besteht aus Vorträgen über Themata von allgemeinem Interesse und aus gefälligen musikalischen Produktionen.

Unsere Bürger haben so weit regen Anteil genommen. Hier instruiert uns ein Arzt in der Gesundheitslehre und über den Wert der Gymnastik; dort weiht uns ein Witzbold ein in seine Sprachstudien; ein Kenner und Liebhaber der Musik spricht über das deutsche Lied; ein Bühnenheld trägt zur Unterhaltung bei durch eine gelungene Deklamation. Von den Lehrern haben bis jetzt Vorträge gehalten: Unser Superintendent, Dr. W. N. Hailmann, Prof. W. B. Werthner, Sigmund Metzler, Emil Reichert, Marie Dürst, Louise Beck, Viktoria Winter. Zum Schlusse werden an diesen Abenden Erfrischungen serviert. Während der Saison, die mit diesem Monat schliesst, hat Prof. Werthner das Präsidium geführt.

Vergangenes Frühjahr hielt Dr. R. Hochdörfer, Prof. der deutschen Litteratur am Wittenberg Kollegium in Springfield, eine Serie von Vorlesungen über das deutsche Drama der Neuzeit, das Verhältnis der modernen Bühne zu den grossen sozialen Fragen und zur klassischen Periode der

deutschen Litteratur. Als Basis für seine Abhandlungen nahm Prof. Hochdörfer je zwei Bühnenwerke von Sudermann und Hauptmann.

Mit grossem Vergnügen melde ich, dass der gegenwärtige Bibliotheksrat dem Deutschen sehr gewogen ist. Wir haben ein stehendes Komitee für Anschaffung deutscher Bücher und reichen von Zeit zu Zeit eine Liste von Werken ein, die wir in der öffentlichen Bibliothek sehen möchten. Unsere Wünsche werden in löblicher Weise berücksichtigt.

Es bleibt mir noch, eine sehr peinliche Mitteilung zu machen. Prof. W. B. Werthner, Prinzipal der Hochschule, wurde in der letzten Sitzung des Schulrats abgesetzt. Warum? Das wissen nur die Götter der Unterwelt, indem Herrn Werthners ungewöhnliche Fähigkeiten, seine Hingebung an den Beruf, der Takt, die Parteilosigkeit, die Umsicht, mit der er eine Schule von 35 Lehrern und 1100 Schülern geleitet, hinlänglich bekannt sind. Das Erstaunen, die Entrüstung, der Unwille der Bürger und Lehrer sind gross und allgemein. Herr Werthner ist das Opfer einer politischen Machination und schmählicher, persönlicher Intrigue. Der Schulrat hat ihm sofort die Stelle des Assistenten-Prinzipals angeboten. Ob er diese annimmt, bleibt abzuwarten.

M. D.

Milwaukee.

In der Maiversammlung des Vereins deutscher Lehrer lagen zwei Fragen zur Besprechung vor. Die erste war: Wann soll der Name des Buchstaben beim Lautieren gegeben werden? Die Ansichten darüber gingen etwas auseinander, und einige Lehrer schienen ängstlich zu sein, denselben ja nicht zu früh zu geben. Herr Abrams äusserte seine Ansicht dahin, dass man vor allen Dingen immer Laut und Lautzeichen von einander trennen müsse. Der Laut sei hörbar, sei für das Ohr und beim Lesen und Lautieren erforderlich; das Lautzeichen, der Buchstabe, sei für das Auge, zum Schreiben, und daraus folge, dass man den Namen des Lautes beim Schreiben geben müsse. Man solle sich ja hüten, dass man nicht Laut und Lautzeichen verwechsele.

Die andere Frage enthielt eine Besprechung über eine gute Behandlung eines Lesestückes, anknüpfend an das Referat des Herrn Woldmann in den P. M. über den Leseunterricht.

Es wurde hervorgehoben in der Besprechung, dass der Leseunterricht von grosser Bedeutung sei, und eben so sei eine gute Methode darin von grosser Wichtigkeit. Man solle vor allen Dingen darauf sehen, dass die Schüler das Gelesene, also das Lesestück, in allen seinen Teilen, jeden Satz, ja jedes Wort voll und ganz verständen. Ohne Verständnis könne und werde ein Schüler nie ein Lesestück gut und richtig lesen können. Der Lehrer müsse nun erstens sogenannte Vorübungen mit dem Lesestück vornehmen: den Inhalt kurz angeben, resp. erzählen, dann die schwersten Wörter an die Wandtafel schreiben und sie dann durchgehen. Darauf solle der Lehrer das Lesestück selbst gut vorlesen. Dann könne er es von den besseren Schülern wiederholen lassen, und gute Schüler würden immer stolz darauf sein, wenn sie zuerst aufgerufen würden. Bei dem Lesen müsse dann der Lehrer durch Fragen und Erklärungen das rechte Verständnis den Schülern erschliessen. Der Leseunterricht, wenn richtig gegeben, stelle grosse Anforderungen an Lehrer und Schüler, und es sei beileibe keine bequeme Stunde zum Ausruhen. Schlimm stände es um die Klasse, wo der Lehrer sich gemütlich hinter sein Pult setze, die Schüler nach der Reihe aufrufe, und jeden sein Pensum ableiern lasse, ohne Interesse, Verständnis und Lust zur Sache. Da sei es nicht zu verwundern, wenn die Schüler nicht nachlesen, den Platz verlören, und anfingen Allotria zu treiben. Beim richtigen Leseunterricht dürfe gar keine Langeweile eintreten. Der Vorschlag des Herrn Woldmann, die Klasse zu teilen, fand keine Zustimmung, sondern es wurde betont, dass gerade die ungeteilte Aufmerksamkeit der ganzen Klasse von nöten sei, und dabei die schwächern Schüler von den bessern lernen könnten und sollten.

Darauf legte Herr Griebsch der Versammlung das vollständige Programm des nächsten Lehrertags in Philadelphia vor und ermahnte die Kollegen zu reger und zahlreicher Teilnahme, da erstens der Fahrpreis reduziert sei, und zum andern das reichhaltige Programm einen lehrreichen, nutzbringenden Lehrertag verspreche und auch Unterhaltung aller Art in Aussicht stelle. Es steht zu erwarten, dass sich eine starke Delegation der deutschen Lehrer von Milwaukee in Philadelphia einstellen wird.

A. W.

II. Umschau.

Deutschland.

Leipzig. Die Zentralstelle für internationalen Briefwechsel hier hat sich im vergangenen Jahre einer starken Benutzung zu erfreuen gehabt. Nicht weniger als 3150 Personen, meist Schüler höherer Lehranstalten, sind bei der Zentralstelle in dieser Zeit zur Anmeldung gelangt, und 1545 ausländische Adressen sind an Deutsche verteilt worden. Von den genannten 3150 Personen sind 1794 aus Deutschland, 812 aus Frankreich, 367 aus Amerika und 177 aus Grossbritannien. Freilich geben diese Ziffern noch kein volles Bild von der Verbreitung des internationalen Briefwechsels; denn der Adressenaustausch zwischen den Ländern französischer und denen englischer Zunge geht nicht über Leipzig, sondern über Paris oder London, und so muss man zu den obigen 812 Personen aus Frankreich noch etwa 600 für den französisch - englischen Briefwechsel hinzurechnen. Immerhin darf man als Thatsache betrachten, dass Deutschland die höchste Beteiligungsziffer aufweist, Grossbritannien die geringste. Bemerkt sei, dass sich Schüler und Schülerinnen an der Leipziger Zentralstelle nur dann beteiligen dürfen, wenn sie ordnungsmässig durch ihren Lehrer angemeldet werden.

Karlsruhe. Über das Ergebnis einer am hiesigen Reformgymnasium vorgenommenen Inspektion äussert sich der grossherzogliche Oberschulrat in einem Berichte an den städtischen Beirat dieser Schule sehr befriedigt: Im Französischen und Englischen wird jetzt der Grund gelegt durch Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache, welche die Schüler sehr anregen und die spätere Gewinnung der grammatischen Kenntnis wesentlich erleichtern. Auch der lateinische Unterricht in der Untertia, in der nach dem bis dahin vorgerückten neuen Lehrplane nun das Lateinische beginnt, hat die Erfahrungen, die in den modernen Fremdsprachen gewonnen sind, benutzt und bis jetzt sehr gute Erfolge erzielt. Die Schüler verfügen über den Stoff, den sie erlernt haben, mit Leichtigkeit und sind in den Elementen, die ihnen bisher zugänglich geworden sind, sehr sicher. Der intensive Betrieb, den diese Art des Unterrichtes erfordert, strengt die Lehrer mehr an als die früher befolgte Methode; aber die Schüler zeigen sich geistig lebhafter und leistungsfähiger, wodurch die erhöhte Arbeit auch wieder belohnt wird.

Preussen. Von einem alten akademischen Zopf wird demnächst wieder ein beträchtliches Stück fallen. Die Universitätsbehörden wenden in ihren öffentlichen Ankündigungen noch immer die lateinische Sprache an. Dem preussischen Kultusminister hat der Kaiser die Ermächtigung erteilt, allen darum nachsuchenden preussischen Universitätsbehörden zu gestatten, in ihren wissenschaftlichen und geschäftlichen Angelegenheiten die lateinische Sprache noch mehr als bisher einzuschränken oder auch ganz auszuschliessen. Infolgedessen schweben jetzt bei den preussischen Universitäten und Fakultäten Verhandlungen darüber, ob und in welchem Umfang sie von dieser Erlaubnis Gebrauch machen werden.

Bayern. Am 21. April ist der Kammersänger Heinrich Vogl plötzlich am Gehirnschlag im Alter von 55 Jahren verschieden. Er war am 15. Januar 1845 in Au bei München geboren. Für den Lehrerberuf von seinen Eltern bestimmt, besuchte er zunächst das Seminar in Freising, um 1862 in Ebersberg seine Laufbahn als Lehrer zu beginnen. Seine musikalische Begabung, die sich schon früh geregt hatte, trieb ihn zu eifrigen Gesangsstudien und veranlasste ihn schliesslich, sein Stimmmaterial vor dem Intendanten der Münchener Hofbühne prüfen zu lassen. Der Erfolg war ein so aussergewöhnlicher, dass Vogl kurz entschlossen seine Lehrerthätigkeit aufgab und zum Theater ging. Sein Debüt am Münchener Hoftheater, bei dem er den Max im „Freischütz“ sang, fand im November 1865 statt und fesselte den Künstler für sein ganzes übriges Leben an die heimische Kunststätte. Vogl war einer der phänomenalsten Sänger; seine Stimme erschien unvergleichlich in Ausdruck und Schönheit und warb dem Künstler bei seinen zahlreichen Gastreisen überall Bewunderer und Vereh-

rer. Seine grössten Erfolge hatte Vogl als Wagnersänger zu verzeichnen. Sein Loge im „Rheingold", sein Tristan waren unvergessliche und in vielen Beziehungen auch unübertreffliche Leistungen. Aber nicht nur auf der Bühne wirkte Heinrich Vogl mit Auszeichnung; als Oratorien- und Liedersänger, ja auch als Komponist hat er seine umfassende musikalische Begabung bewährt.

Holland.

In Amsterdam wird Anfang April eine deutsche Schule, die Kaiser-Wilhelm-Schule, eröffnet. Bisher waren die deutschen Eltern gezwungen, ihre Kinder in die holländischen Schulen zu schicken, wo sie dem Unterricht der fehlenden Sprachkenntnisse halber nur schwer folgen konnten. Deshalb hatte sich eine „Schulvereinigung" gebildet, der es gelungen ist, einen ansehnlichen Beitrag aus Reichsmitteln zu erhalten und mit Hilfe dieser Spende die neue Schule ins Leben zu rufen. Die Leitung wurde einem erfahrenen Pädagogen, dem Holländer H. J. Harms, übertragen, während sonst nur in Holland geprüfte deutsche Lehrkräfte an der Schule wirken.

Die niederländische Kammer hat die „algemeene leerplicht" (den Schulzwang) mit 50 gegen 49 Stimmen angenommen. Die Reaktion setzte alle Hebel gegen das Gesetzt in Bewegung.

England.

Der „London School Board" hat die Entscheidung getroffen, dass die Knaben der „Bow Creek Board School" Kochen als regelmässigen Unterrichtsgegenstand lernen sollen. Über die bisherigen Erfahrungen, die die Schule im Kochunterricht der Knaben gemacht hatte, wurde ein Bericht an die Erziehungsbehörde eingeschickt, mit der Bitte, zu der ständigen Einführung des Kochunterrichts ihre Zustimmung zu geben. Aus dem Bericht geht hervor, dass die Knaben Befähigung zum Kochen bewiesen haben. Viele erhielten durch Vermittelung der Schule Anstellung als Kochlehrlinge auf Schiffen. In der Beratung wurde besonders geltend gemacht, dass, da die Frauen die Männer jetzt aus verschiedenen Stellungen verdrängten, es sehr angebracht wäre, die Knaben im Kochen zu unterrichten, damit sie „brauchbare und wohlerzogene Ehemänner" würden.

Frankreich.

Mehr Ferien als Unterrichtstage im Laufe des Jahres geniessen die Schulkinder in Frankreich. Diese Ferientage bestehen aus folgenden: Mitsommer 64 Tage, Allerheiligen 3, Weihnachten und Neujahr 10, St. Charlemagne 2, Fastdienstag und Aschermittwoch 2, Ostern 15, Weisser Sonntag 3, Nationalfest im Juli 3, gewöhnliche Sonntage 52. Dazu kommen ausserordentliche freie Tage, wie bei staatlichen Feiern (Begräbnissen etc.) berühmter Männer, bei der Präsidentenwahl und bei den Familienjahrestagen zusammen wenigstens 10 Tage. Dieses ergiebt jährlich 226 freie gegen 139 Schultage. Der Volksunterricht ist zwar in Frankreich unentgeltlich, dennoch können von den jährlich ausgehobenen Rekruten reichlich 10% weder lesen noch schreiben. Die vielen schulfreien Tage erläutern ja die Ursache etwas.

Italien.

Eine Schule im Viehstalle besitzt die Gemeinde Bersezio in der Provinz Cuneo. Der Lehrer Pietro Giavelli ist, weil die Gemeinde für keine anderen Räumlichkeiten sorgt, gezwungen, in einem Stalle Unterricht zu erteilen. Während 30 Stück Vieh, darunter ein Ochse und ein Esel, eine ebenso laute wie interessante Unterhaltung führen, bringt Giavelli den jungen Bersezesen das ABC bei. Diese sitzen auf improvisierten Bänken, deren Pfähle der Lehrer selbst in den Boden getrieben hat. Der von der Gemeinde zum Schulraum bestimmte Stall hat eine Länge von 10 m, eine Breite von 4 m und eine Höhe von 2 m. Der davon dem Lehrer gütigst überlassene „Schulraum" ist 3 m lang und 2 m breit — hier lauschen über 30 Schüler den Worten ihres maestro, der ihnen das A an dem Schrei des Grautieres, das U am Brummen des Ochsen, das O am Blöken der Schafe, das E am

Meckern der Ziege und das I am Quietschen der Ferkel beibringt. Da hierdurch nach Ansicht der Gemeindevertreter dem Lehrer natürliche Hilfsmittel für den Anschauungs- und Sprechunterricht geboten sind, wie sie so leicht keine andere Schule der Welt besitzen dürfte, und diese seine Thätigkeit ausserordentlich erleichtern, so haben die braven Stadtväter auch dementsprechend das Gehalt bemessen: sie zahlen dem pflichttreuen Lehrer 120 Lire im Jahre und gestatten ihm, sich des Nachts auf den von ihm selbst gezimmerten Bänken im Stalle auszuruhen, ohne dass sie eine besondere Miete erheben. Wenn man bedenkt, dass das kleine Italien 21 teure Universitäten unterhält, so fällt die mangelnde Sorge der Regierung für die Volksschule um so mehr auf.

Russland.

Das Unterrichtsministerium will aus jedem Schularrondissement 10 Vertreter der Volks- und Industrieschulen, im ganzen 150 Lehrer und einige Schulinspektoren zur Weltausstellung nach Paris senden. Selbst aus Sibirien, dem Amurgebiete und Turkestan, also aus dem asiatischen Russland, sollen solche Vertreter abgeordnet werden. Nach ihrer Rückkehr aus Paris sollen sie einen Bericht darüber einreichen, was sie gesehen und gehört haben, und welche Massnahmen sie wohl für Russland als geeignet halten, um von den etwaigen Neuerungen Nutzen zu ziehen.

Ungarn.

Der Vojvode der in der Ortschaft O-Szent-Anna (Alt-St. Anna) hausenden, durch ihre mirakulöse Fruchtbarkeit weit und breit bekannten Zigeuner-Kolonie gab, einem kulturellen Impulse folgend, die Ordre aus, der hoffnungsvolle junge Nachwuchs der Pharaonen (die ungarischen Zigeuner nennen sich in ihrer Sprache „Pharaos Volk") habe, im Interesse der Zukunft des Stammes, auch die Wissenschaften zu pflegen und zu diesem Behufe die Gemeindeschule zu besuchen. Dem Machtspruche des Autokraten wurde selbstverständlich Folge geleistet; auch machte die junge Zigeunerbrut recht gute Fortschritte; nur eines vermochte sie merkwürdigerweise nicht zu erlernen, dass nämlich zwischen Mein und Dein ein Unterschied bestehe. Eine Zeit lang drückte der Schuldirektor beide Augen zu, doch schliesslich wurde die Sache doch zu bunt und er erklärte klipp und klar, er könne das unverbesserliche Diebsvolk nicht länger in der Schule behalten. Der Schulinspektor für das Arader Komitat, Arpád Varjassy, stellte hierauf in einer an den Verwaltungsausschuss des Komitates gerichteten Eingabe den Antrag, für die O-Szent-Annaer Zigeunerkinder eine besondere Schule errichten, zugleich aber auch alles, was nicht niet- und nagelfest in der Schule, sowie auch die Habseligkeiten des Lehrers — gegen Diebstahl versichern zu lassen.

III. Vermischtes.

Preisausschreiben. — Auf eine Empfehlung der Superintendenten-Abteilung der N. E. A. beschloss der Direktorenrat der letztgenannten Vereinigung gelegentlich seiner Tagung in Los Angeles, für die zwei besten Arbeiten über Sitzvorrichtungen, Beleuchtung, Heizung und Ventilation der Schulgebäude Preise von je $200, resp. $100 auszusetzen. Jeder Aufsatz soll nicht mehr als 10,000 Wörter enthalten und muss bis zum 1. Febr. 1901 an A. R. Taylor, Chairman of Committee, Emporia, Kansas, eingereicht sein. Alles Nähere ist durch das "Bureau of Education" (Department of the Interior) zu erfahren.

Ein Urteil über den Handfertigkeitsunterricht. Lehrer Boy aus Barmen schliesst seine „Bemerkungen zu dem Grundprinzip des Handfertigkeitsunterrichts' mit folgenden Sätzen: „Wenn man den Handfertigkeitsunterricht an der Idee und ihren Darstellungsformen, an dem Handeln und seinen Entwickelungsstufen misst, so kommt man zu dem Schluss, dass er als selbständiger Unterricht berech-

tigten pädagogischen Anforderungen nicht genügen kann. Das ihm zu Grunde liegende Darstellungsprinzip ist richtig; dies muss aber die einzelnen Unterrichtsfächer durchdringen, und im organischen Anschluss an dieselben müssen die verschiedenen Darstellungsformen sachgemäss ausgebildet werden. Einzelne pragmatische Darstellungselemente des heutigen Handfertigkeitsunterrichts werden sicherlich auf manchen Unterrichtsgebieten zur Verwertung kommen können.

Als in der ersten Hälfte des verflossenen Jahrhunderts das Anschauungsprinzip die Pädagogik lebendig machte, da hatte jede Schule bald ihren selbständigen Anschauungsunterricht, und zahlreiche Lehrbücher und Stoffsammlungen erschienen auf dem pädagogischen Markte. Heute sind sie verschollen, und der selbständige Anschauungsunterricht tritt immer mehr zurück. Aber das Anschauungsprinzip ist in jedes Unterrichtsfach eingedrungen und hat es befruchtet. Denselben Entwickelungsverlauf wird die schulmässige Anwendung des Darstellungsprinzips nehmen. Der selbständige Handfertigkeitsunterricht wird schwinden; doch das pragmatische oder Darstellungsprinzip wird den Lehrplänen eine neue Gestalt geben und der Didaktik neue Bahnen weisen."

Die Orthographie-Frage betreffend stellte der geschäftsführende Ausschuss des Deutschen Lehrervereins bei der Pfingsten zu Köln abgehaltenen Vertreterversammlung des Vereins folgenden Antrag: Die Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins hält es für dringend notwendig, dass für Schule und Leben eine einheitliche, auf übersichtlichen Grundsätzen folgerichtig aufgebaute Rechtschreibung Geltung hat. Als Schritte zu diesem Ziele betrachtet sie 1. die Aufhebung derjenigen Erlasse der Reichs- und Staatsbehörden, welche die Anwendung der in den Schulen gelehrten Rechtschreibung im amtlichen Verkehr der Behörden untereinander verbieten; 2. eine Weiterbildung dieser Rechtschreibung nach der Richtung hin, dass eine weitere Vereinfachung und konsequente Durchführung der Regeln Platz greife. Die Vertreterversammlung beauftragt den geschäftsführenden Ausschuss des Deutschen Lehrervereins, im Sinne dieser Beschlüsse bei dem Herrn Reichskanzler vorstellig zu werden, und ersucht die Landeslehrervereine in den deutschen Bundesstaaten, bei den Behörden derselben ein Gleiches zu thun.

Aus Schülerheften. Heilmittel: Wenn einer ohnmächtig wird, so muss man ihn aufknüpfen. — Unser Haus: Auch ein Kellner ist in unserem Hause. — Der Vokal ist ein feuerspeiender Berg. — In Essen ist eine glühende Eisenindustrie. — Die Peripherie ist eine gerade Linie rings um den Mittelpunkt einer Ebene. — Eduard III. wäre König von Frankreich geworden, wenn seine Mutter ein Mann gewesen wäre. — König Jakob I. war sehr unreinlich in seinen Gewohnheiten: er wusch die Hände nie und heiratete Anna von Dänemark.

Was sind Streber? Darauf geben die „Münchener Fliegenden" die Antwort, wenn sie schreiben:

„Überschlauer Leisetreter,
Jederzeit Erfolganbeter,
Untergeb'nen daumaufdrückend,
Vor dem Chef zusammenknickend,
Nur das eigne Ich stets liebend,
Nebenmann bei Seite schiebend,
Fremder Zukunft Totengräber —
Und das Ganze nennt man Streber."

I. Bücherbesprechungen.

„**Deutscher Sprachhort. Ein Stilwörterbuch von Professor Albert Heinze.**" Leipzig, Rengersche Buchhandlung. Bis jetzt (1. Jan. 1900) sind 2 Lieferungen erschienen. Das Ganze erscheint 42—45 Bogen stark in 6 Lieferungen zu je 2 Mark „und wird bestimmt Anfang 1900 vollständig" (?)

In der Einleitung heisst es u. a., die deutsche Sprache sei im Niedergange, sie entarte und verwildere. Eine Hauptquelle dieser Entartung und Verwilderung sei die Tagespresse. Auch bei Novellen und Romanen stosse man „mitunter" auf grössere Nachlässigkeit und auf ärgere Fehler als in den Zeitungen. „Die schlimmsten sind gewisse schriftstellernde Damen, die über Grammatik, Logik und Geschmack mit leichtem Mut hinweghüpfen." In den „Bureaus" (!) herrscht der Kanzleistil; auch wissenschaftliche Schriften stossen oft durch unreine Schreibart, schlechten Ausdruck und Satzbau ab. „Aber auch die Gepflogenheiten der mündlichen Rede wirken häufig ungünstig ein. Da ist das endlose Reden mancher Personen, besonders mancher Frauen, deren Wortfluss an einen fortwährend plätschernden Wasserfall erinnert."

„Welches sind denn nun aber, gegenüber all den sprachlichen Verderbnissen und schlechten Stilarten der Gegenwart, die Kennzeichen und Erfordernisse eines guten Stils? Ein guter deutscher Stil muss den Anforderungen der sprachlichen Reinheit, Richtigkeit, Deutlichkeit und Schönheit genügen, er muss rein, richtig, deutlich und schön sein in der Wahl der Wörter, ihrer Form und ihrer Zusammenfügung." Fernzuhalten ist alles, „was die Reinheit des Ausdrucks trübt", Fremdwörter, undeutsche Wendungen, landschaftliche Wörter und Wendungen, veraltete Ausdrücke und schlecht gebildete neue Wörter.

„Hierfür ist in erster Linie der Sprachgebrauch der besten Schriftsteller unserer Zeit massgebend. Als solche mustergiltige Stilisten sind vor allem anzuerkennen: auf dem geschichtlichen Gebiete Ranke (abgesehen von seiner Vorliebe für gewisse Fremdwörter) und Treitschke, auf dem naturgeschichtl. Brehm, in der weltl. Beredsamkeit Curtius, in der geistl. Koegel, in der Abhandlung O. von Leixner — sodann auf dem Gebiete des Romans und der Novelle Paul Heyse, Hans Hoffmann, Konrad F .Meyer, diese auch in der Dichtung, wo sich noch manche ihnen anreihen lassen, wie Schack, Geibel, Gottschall. F. Dahn. Während die Genannten und die ihnen Gleichwertigen im Vordergrunde stehen, nehmen ihnen sich unmittelbar anschliessend den Mittelpunkt die grossen Klassiker des vorigen Jahrhunderts ein (die übrigens für den dichterischen Ausdruck immer noch in erster Linie stehen), nebst den besten ihrer Zeitgenossen (Hainbund) und Nachfolger (Uhland), Schwab, Platen, Grillparzer, Droste-Hülshoff). Den Hintergrund bildet das ältere Neuhochdeutsch, insbesondere Luther in seiner Bibelübersetzung.

Wo der Sprachgebrauch selber entschieden schwankt und sich somit seines Rechtes begiebt, da tritt die Grammatik in die Lücke ein und entscheidet nach ihren Gesetzen." (Kehrein, Götzinger, Willmanns und Lyon scheinen dem Verfasser besonders massgebend zu sein.)

Als Deutsch-Verderber und -Verderberinnen führt er (an einer anderen Stelle) Heine, Spielhagen („besonders in seinen älteren Werken, wie Clara Vere), Jensen, Tovote, Lola Kirschner („Ossih Schubin") an, die „allerschlimmste von allen ist Nataly von Eschtruth."

Was enthält nun dieser „Hort"? Das Wort „Hort" ist hier jedenfalls in der Bedeutung „Schatz", „was behütet wird", gebraucht. Demnach erwartet man den deutschen Sprachschatz in dem Buche zu finden. Das stimmt aber nicht genau mit der zweiten Bezeichnung „Stilwörterbuch". Augenscheinlich ist das Werk nach dem bekannten Spruche „Wer viel bringt, wird manchem etwas bringen," zusammengestellt worden. Es enthält ein Fremdwörterbuch oder, wenn man will, ein Verdeutschungsbuch. Und in diesem fehlen zu viele Wörter, um auf Vollständigkeit auch nur den geringsten Anspruch zu machen. Für ein Stilwörterbuch enthält es dagegen zu viele Wörter. Niemand wird Wörter, wie Accessit, actum ut supra, adstringieren, affrös, Agiotage, applanieren, aptieren, äquivok („ein wahrhaft gebildeter Mensch findet an solchen Redensarten kein Vergnügen — ein wahrhaft gebildeter; denn dazu gehört auch sittliche Bildung"), Asa foetida, Asservat, averbo, a vista u. s. w., u. s. w. in einem solchen Buche suchen. Auch Wörter, wie angeschickert, anglupen, anitzt, anliebeln, Anschiebsel u. a., noch weniger aber geographische und andere Namen wie Achill, Alabama, Allah, Antwerpen, Aralsee, Aranjuez („natürlich nicht, wie man so oft hören muss, französisch auszusprechen (arrangschues),

sondern aranchûes (aránchues)", Aschylus, Asdod, Athen etc. Die Erklärungen unter den Überschriften „Altwörter", „Anführungen", „Ärztliches Deutsch", „Berliner Deutsch", „Berolinismen", „Elsässische, Englische und Ortsnamen", „Gaunerdeutsch" etc. sucht man sicherlich nicht in einem Stilwörterbuch. Für gänzlich überflüssig halte ich die „Gedichte" unter „Bierphilister", „Bureaukrat", „Förster-Gelehrsamkeit", die „gesellschaftlichen Redensarten" und den längeren Artikel über fragen. Wie ist nun das „Stilwörterbuch"? Falsch ist „am Montag, den (statt dem) 10. Jan." (S. 26), „ist ausgeloschen" (statt ausgelöscht) (S. 53). Es fehlen angelegentlichst: Apfel und Apfel- oder Äpfelwein, Ärgernis haben (nehmen) an, drängen, gebrechen, gefallen, Gier, die ich bei einer flüchtigen Durchsicht vermisst habe. Nicht gehörig erklärt sind die Dativ- und Akkusativ-Fälle. Die Fragen „wo?" und „wohin?" sind nicht genügend.

Von dem vielen Guten, was die vorliegenden Hefte enthalten, will ich einige Beispiele herausheben: „Als ob, als wenn mit dem Konjunktiv, auch gleich als (und bloss als): a) mit Präsens und Perfekt, b) Gen. aber mit dem Imperfekt und Plusquamperf. (Die Beispiele übergehe ich.) Jedenfalls muss nach dem Imperfekt des Hauptsatzes das Imperfekt, nicht das Präsens folgen. Nur wenn die Handlung des abhängigen Satzes eine zukünftige ist, tritt die Umschreibung mit würde ein. Statt „als ob" kann auch blosses als stehen. Ja, selbst als kann noch wegfallen (Es scheint, er habe Unrecht). Annexion (nicht Annektion): Einverleibung, Angliederung. Er ist Professor am Gymnasium, dagegen: Professor an dem Gymnasium zu X. Unnötige Häufung: „Zuerst anfangen". Das mutet mich an; diese Staatsdame wollte ihn keineswegs anmuten. Sie dankte mir anstatt dir (zu danken) dagegen: sie dankte mir anstatt deiner=sie dankte mir an deiner Statt; applaudieren: Beifall spenden, klatschen; einem a. — also nicht im Passiv: „Der Schauspieler wurde applaudiert"; aufdringen a) intrans.: empordringen (mit sein). b) trans.: „einem Kranken Mittel aufdrängen" u. a. Besser dafür: aufdrängen. Ebenso rückbezüglich: sich aufdringen — besser: aufdrängen. „Eine Wahrnehmung drängt sich (mir) auf, hat sich (mir) aufgedrängt". Die Erklärung des Bedingungssatzes u. a. sind ausgezeichnet.

Unterdessen sind 2 weitere Lieferungen (Gift bis incl. Q) erschienen. Auch in diesen finden sich eine Anzahl Wörter, Ortsnamen, Eigennamen, Niagara, Nord-Karolina etc., die man nicht in einem „Stilwörterbuch" sucht. Deutsche Wörter, wie Hecke, legen, leihen (borgen, abborgen, entborgen, entleihen fehlen auch) vermisst man sehr. Der Satz: „Mir wird etwas gelehrt", ist trotz der angeführten Stelle von Vernaleken „schief", wie Prof. Heintze gerne schreibt.

W. H. R.

Die versunkene Glocke. Ein deutsches Märchendrama von Gerhart Hauptmann. With Introduction and Notes by Thomas Stockham Baker, Associate Professor of German in the Johns Hopkins University. New York, Henry Holt & Co., 1900.

Hauptmann's "Die versunkene Glokke", which appeared late in 1896, has been pronounced by Dr. Baker, the editor of the edition before us, "the most interesting product of recent literary activity in Germany", and by Professor H. C. G. Brandt, "probably the most remarkable play since Goethe's Faust." It has certainly been one of the most important dramas on the German stage since its first presentation. The commission appointed to award the Schiller prize of three thousand marks, the great literary distinction *intended* to be bestowed every three years upon the author of the best dramatic creation within that period, met in Berlin in 1899 and voted to award the prize this time to Gerhart Hauptmann for his "Die versunkene Glocke". It is reported, however, that Emperor Wilhelm has refused to sanction this award, but public opinion surely grants the prize to Hauptmann, some of whose poetry has elicited unstinted praise from the best critics, Erich Schmidt among others. This drama has also received attention from the plastic arts; at the Berlin Art Exhibition of 1899 there was shown a beautiful bronze group by Börmel, the subject of which, "Rautendelein und der Nickelmann," was taken from a scene in the play.

Hauptmann called this work "a German fairy drama". Its principal characters are, Heinrich, the bellfounder, whose materialism and realism are overcome by idealism, and whose one purpose is to do something, though he knows not what, to uplift humanity; Rautendelein, the elfin being, who through her magic spell takes the hero away to her uncanny haunts, and whose kiss afterwards heals him when he lies upon his sickbed in his own house; Magda, the

faithful wife and loving mother in her deserted home, who later, beneath the waters in cold death, tolls the "sunken bell" that arouses Heinrich from his fanciful dream; the conventional Parson, the commonplace Barber, and the prosaic Schoolmaster; the Nickelmann, an elemental spirit, that has seen a thousand years and now wooes the fairy, whimsical Rautendelein; and the Waldschrat, and the old Wittichen, strange, mysterious creatures. The poet has woven all these characters into a charming drama that symbolizes humanity "struggling painfully towards the realization of its dream of the ideal truth and joy and light and justice". Charles Henry Meltzer, the author of the words just quoted, who stands very close to Hauptmann and has made excellent English translations of some of his works, says of him: "He has digged into the soul of humanity. He has probed its sorrow and its joy, its good and its evel, its hope, and its despair. And out of all these things he has made plays like unto no other plays of this our day; plays that may anger or perplex and startle some, but which, once seen, will never be forgotten. His insight into the dark mysteries of the heart is deep, his sympathy with all his kind is wide, his art rings true".

Dr. Baker has produced a very commendable edition in which Hauptmann himself has shown particular interest. In the Preface the editor calls attention to the fact that "Die versunkene Glocke" offers difficulties to the reader, because the language is unusual, the references obscure, the thought not simple, and furthermore on account of the occasional use of the Silesian dialect. In an admirable manner he has surmounted these obstacles in the Notes by explaining away the obscurities, by interpreting the thought where it seems not clear, and by translating into normal German the passages in which Silesian forms occur. The Introduction contains a brief sketch of the poet's life and characterizations of his principal works. Following this there are chapters on the sources of the play, the Silesian dialect, and the meter, and a bibliography. There has been much discussion of the sources from which Hauptmann has received suggestions, and many similarities have been pointed out between this drama and other works in German, English, and Scandinavian literature. Dr. Baker takes a sensible view of this matter when he says (p. XIV): "It is at once evident that such a lengthy list of names is the result of an exaggerated quest for sources. It can not be supposed for a moment that Hauptmann's greatest work is such a piece of patchwork as the critics who suggest all these originals imply. That similarities should exist between works of a similar nature is quite natural, and in this case they are in a great measure accidental".

The Notes to each act are introduced by a well-written interpretation of the act, the presentations being so comprehensive that one gets from them a very clear conception of the whole work. With any ordinary piece of literature these helps would be out of place, for they make the labor of the student too easy, but in this particular case they are perhaps desirable. As a pedagogical principle, however, neither book nor teacher should take from the student the necessity of thinking and reasoning for himself. The long note (pp. 190-192) about Baldur, quoted from the Encyclopædia Britannica, is entirely unnecessary, for persons who are likely to use this text will have access to the Encyclopædia Britannica or some better authority on the subject. The editor answers the critics who have asserted that the fifth act is superfluous, and that the result of continuing the drama beyond the fourth act is an anti-climax; he says in part (pp. 196-197): "If Hauptmann is to be judged as a mere playwright and his poem drama beyond the fourth act is an anti-climax; he says in part (pp. 196-197): "If Hauptmann is to be judged as a mere playwright and his poem a mere theatrical diversion, the criticism may have some force; but considered from the standpoint of ordinary human action it is evident that truthfulness must have precedence over the spectacular—that Heinrich's repentance should not be the last or most important event in his career. . . . . .
The final act is the description of the end of the lofty dream of the bell-founder and the disillusion which came to him. It is now evident to the struggling mortal that his strength, even with supernatural assistance, was not sufficient to attain perfection".

Among the few misprints may be mentioned, page XV, line 14, "suprising"; page XVII, last line, "2222-2250" for 2223-2250; page XVIII, line 21, "Leigzig".

As indicated above, the notes are excellent. All things considered, Dr. Baker's edition is timely, sensible, and scholarly, and it will surely accomplish its avowed purpose of making this important play "more accessible and intelligible to English readers".

Charles Bundy Wilson.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang I. September 1900. Heft 8

Prolog

zur Eröffnung des 30. Nationalen Deutschamerikanischen Lehrertages.

Verfasst und gesprochen von Prof. J. B. Hertzog.

Ein Hochwillkommen
In unserer Mitte
Den hohen Häuptern,
Den werten Gliedern
Des Lehrerbundes,
Der leuchtend glänzet
Und seine Strahlen
Weithin versendet
Im weitem Lande,
Der, rastlos schaffend,
Die höchsten Ziele
Selbstlos erstrebt.
Euch preisen jubelnd
Viel tausend Zungen,
Euch schlagen freudig
Viel tausend Herzen
So warm entgegen,
Ihr deutschen Lehrer,
In deren Händen
Die Saat der Zukunft —
Der Reife harrend —
Liegt, treu verwahrt.
Seid hochwillkommen
In unserm Kreis!

* * *

Herzlich begrüsst Euch heut', Ihr werten Glieder
Des Deutschamerikan'schen Lehrerbundes,
In dieser festlichen, geschmückten Halle
Die altehrwürdige Deutsche Gesellschaft.
Und welche andere Genossenschaft
In unserer guten Stadt der Bruderliebe
Wär wohl beruf'ner und berechtigter,
Den ersten Willkommgruss Euch darzubieten?
Ihr Lehrer deutscher Sprache und Kultur,
Die Ihr gekommen seid, um hier zu tagen, —
Euch fiel ein schönes, ein erhabnes Los!
In Euren Händen liegt der Zukunft Saat,
Das Höchste ist Euch anvertraut. Ihr bildet
Durch Wort und That den Geist und das Gemüt
Nachsprossender Geschlechter; Ihr erzieht
Den ganzen Menschen, dass er fähig werde,
Als freier Bürger dieses freien Landes
Fürs Wohl des Ganzen mitzuwirken,
Damit es schön gedeihe. In der Schule
Erkeimt und sprosst des Volkes Kraft und Wohlfahrt.
Doch in der Sprache nur kann sich vollziehen
Der Akt des Lehrens. Auf der Rede Austausch
Beruhet geist'ges Geben und Empfangen,
Beruhet ein gediegner Unterricht.
Die Sprache ist des Volkes Herz. In ihr
Kann sich der Menschengeist nur offenbaren;
Die Scheide ist sie für des Geistes Schwert.
Die Sprache ist die äussere Erscheinung
Der Seele eines Volkes. — Wo wäre wohl
Nebst unserem Englischen noch eine Sprache,
Als unsre deutsche, die so reich und kraftvoll,
So schön und mild, so bildend ist und bildsam,
Die so zum Herzen spricht und zum Gemüt?
Von der ein deutscher Dichter sang und sagte:
„Sie geht mit uns im Zug der Heere,
Sie geht mit uns im Wanderzelt —
Sie bauet jenseits blauer Meere
Uns eine zweite deutsche Welt."
Der fremden Sprachen ist sie die getreue
Dolmetscherin, die jedes Wort, das ihr
Vertrauet ward, stets reicher und geschmückter
Zurück uns bringt. Anmutig und geschmeidig,
Sich selbst nur gleich ist sie. — Drum glücklich Ihr,
Die Ihr berufen seid, den edlen Schatz,
Der Sprache Kleinod unseres deutschen Volkes
Zu hüten und zu lehren. Mutig steht
Ihr da als Hochwacht unsrer Muttersprache,
Deren Bedeutung für die kulturelle
Entwicklung dieser grossen Republik
Kein Weiser je bestreiten wird und kann.
Dank Euch, Ihr deutschen Lehrer, für die grosse,
Die herrliche Kulturarbeit, die Ihr

Zum Heile dieses Landes schön vollbringt!
O, wirket fort, bis Ihr das Ziel errungen!
Der Sieg wird Euer sein, er ist schon nah'.
Es kommt ein Tag, wie gold'nes Maienglänzen,
Es kommt ein Tag, da werden Euch bekränzen
Columbia und Germania.

* * *

Ihr deutschen Lehrer,
In deren Händen
Die Saat der Zukunft —
Der Reife harrend —
Liegt, treu verwahrt.
Euch preisen jubelnd
Viel tausend Zungen,
Euch schlagen freudig
Viel tausend Herzen
So warm entgegen,
Seid hochwillkommen
In unserm Kreis!

Protokoll

der Verhandlungen der 30. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Philadelphia, 5.—9. Juli 1900.

(Offiziell.)

Eröffnungsversammlung. Die 30. Jahresversammlung des N. D. A. L. wurde am Donnerstag Abend ½9 Uhr in der Halle der Deutschen Gesellschaft eröffnet. Herr G. A. Schwarz, Vicepräsident genannter Gesellschaft, hiess im Namen seines Vereins die anwesenden Delegaten „als deutsche Volksbildner an dieser deutschen Bildungsstätte" herzlich willkommen. Er stellte hierauf Prof. J. B. Hertzog, den Bibliothekar der deutschen Gesellschaft, vor, welcher einen von ihm selbst verfassten Prolog gefühlvoll wiedergab. Ein von Herrn Heyl nun folgender Gesangsvortrag wurde beifällig aufgenommen. Herr Dr. C. J. Hexamer, Präs. der Deutschen Gesellschaft, von Herrn Schwarz als geborener Amerikaner mit dem deutschen Herzen am rechten Fleck vorgestellt, hielt nunmehr eine Ansprache, welche der pädagogischen Bestrebungen der Deutschen Pennsylvaniens gedachte. Nach zwei Sopran-Soli von Frau Camilla Bürgermeister hielt der Präsident des Lehrerbundes Dr. M. D. Learned einen Vortrag über „Volkserziehung und Weltkultur", wobei aber der Redner die Bemerkung vorausschickte, dass seinem Vortrage keine politische Tendenz beizulegen sei.

Nach einem weiteren Gesangsvortrag des Herrn Franz Meynen „Tenor-Arie" aus dem „Freischütz" und Besichtigung der Bibliothek und des Archivs der deutschen Gesellschaft fand das offizielle Programm des Empfangsabend seinen Abschluss.

Die erste Hauptversammlung wurde in der Houston Hall der Universität von Pennsylvanien um 10 Uhr vom Präsidenten Dr. M. D. Learned zur Ordnung gerufen, worauf er den Vize-Provost der Universität Dr. Edgar F. Smith vorstellte, der die Anwesenden im Namen der Universität willkommen hiess. Herr H. M. Ferren, der Sekretär des Lehrerbundes, berichtete alsdann, dass der Bund während des letzten Vereinsjahres zwei neue Zweigvereine, nämlich Baltimore mit 80 Mitgliedern und Erie, Pa. mit 20 Mitgliedern und ausserdem noch 124 Einzelmitglieder, also zusammen 224 neue Mitglieder gewonnen habe. Ferner empfahl er, dass die jährliche Bewilligung von $50 für Ausgaben, bezw. Propagandazwecke bedeutend erhöht werde, da der Vorstand zur erfolgreichen Führung eines intelektuellen Krieges mehr Mittel bedürfe. Die Summe von $225.60, welche Herr Ferren während des Jahres für Agitationszwecke ausgegeben, wurden zur Zahlung angewiesen.

Herr Krug von Cleveland stellte den Antrag, ein Komitee von Dreien zu ernennen, welches die Frage erörtern solle, wie das Amt des Sekretärs zu einem permanenten und bezahlten gemacht werden könnte, und dass dieses Komitee in der Schlusssitzung darüber berichte. Der Antrag wurde angenommen.

Der Vorstand wurde hierauf durch Wahl von Dr. H. H. Fick zum stellvertretenden Vorsitzer und E. Kramer zum Hilfssekretär ergänzt.

Es folgte nun der Vortrag des Herrn Prof. A. W. Spanhoofd von Washington, D. C. über „Die erste Stufe des deutschen Unterrichts in der Hochschule*." An der sich daranschliessenden Debatte nahmen Teil die Herren Krug und Spanhoofd.

Prof. Joseph Krug von Cleveland hielt alsdann seinen Vortrag „Die Fortbildung des Lehrers im Amte." Der Vortrag des Herrn Wm. J. Eckhoff, von Suffern, N. Y., „Die Herbart'sche Seelenlehre als pädagogische Grundlage des Unterrichts" musste ausfallen, da der Herr am Erscheinen verhindert war.

Der nachstehende Bericht der Seminar-Prüfungskommission, von Dr. Fick verlesen, wurde angenommen:

An den Präsidenten und die Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Geehrte Herren und Damen!

Die im vorigen Jahre ernannte Seminarprüfungs-Kommission hat sich der ihr gestellten ehrenden Aufgabe unterzogen und erlaubt sich nunmehr Ihnen folgendes zu berichten:

Es gewährt uns grosse Freude, bezeugen zu können, dass die Leistungen der obersten oder Abiturientenklasse nach jeder Richtung dem Seminar zur Ehre gereichen. Die schriftlichen Arbeiten im englischen und im deutschen Aufsatz, in der englischen Grammatik, der deutschen Litteraturgeschichte und den mathematischen Fächern verdienen ungeteiltes Lob, Bei den Probelektionen bewiesen die Unterrichtenden eine anerkennenswerte Gleichmässigkeit in ihrer Ausbildung in beiden Sprachen; die Haltung der jungen Leute bei dem Unterrichte war sicher und ruhig und deutete auf eine gewissenhafte Vorbereitung und Beherrschung des Stoffes hin. Auch die mündlichen Prüfungen in einzelnen Fächern befriedigten völlig. Auf Grund unserer Beobachtungen sind wir zu der Überzeugung gelangt, dass die diesjährigen Abiturienten, die Fräulein Aline Burkhardt, Marie Schmidt und Sophie Strohbach, sowie die Herren Siegfried Geismar, Karl Schmidt und Eduard Prokosch in jeder Weise ihre Befähigung für

*) Da die sämtlichen Vorträge dieses Lehrertages in den P. M. zum Abdruck gelangen, wurde von einer Inhaltsangabe der Vorträge im Sekretärsbericht abgesehen.

den von ihnen gewählten Beruf dargelegt haben, und tüchtige Mitarbeiter auf dem Gebiete der Erziehung zu werden versprechen. Das nämliche darf von den zu Kindergärtnerinnen ausgebildeten Damen, Fräulein Lucie Oldenburg und Bertha Treichler behauptet werden.

In der zweiten und der ersten Seminarklasse wurden in folgenden Fächern mündliche Prüfungen abgehalten: Ver. Staaten Geschichte, Biologie, Geometrie und Algebra. Während das Ergebnis derselben in der zweiten Klasse durchweg befriedigend war, kann dasselbe von der ersten Klasse nicht gesagt werden. Empfehlungen, die auf die Abstellung der bemerkten Mängel hinzielen, sind von uns an den Direktor des Seminars gerichtet worden.

Wir können nicht umhin, den schönen gemütvollen Ton zu erwähnen, der in der Anstalt herrscht und ergreifen die Gelegenheit, Lehrern und Zöglingen für Aufmerksamkeiten und Beistand unseren Dank auszusprechen.

Achtungsvoll unterbreitet

H. Woldmann,
H. H. Fick,
Leo Stern.

Milwaukee, Wis., am. 24. Juni 1900.

Da es inzwischen ½1 Uhr geworden, erfolgte Vertagung.

Die zweite Hauptversammlung wurde um 10 Uhr von dem stellvertretenden Vorsitzer Dr. Fick eröffnet, worauf der Hilfssekretär das Protokoll der ersten Hauptversammlung verlas, das unverändert angenommen wurde. Der Vorsitzer gab alsdann folgende Ausschüsse bekannt:

Für Bundesverfassung: Dr. Krug von Cleveland, Dr. Hausmann von Allegheny und Frl. Constantini von New York.

Für Nominationen: Herzog von New York, Griebsch von Milwaukee, Gottlieb Müller von Cincinnati, Frl. Scheunemann von Chicago, Ortmann von Baltimore.

Für Beschlüsse: Prof. Schönrich von Baltimore, Prof. Palmer von der Yale Universität, Frl. Paul von Milwaukee.

Für Untersuchung des Schatzmeisterberichts: Zutz, Chicago; Riemer, Carlstadt; Frl. Bickler, Milwaukee.

Herr Ferren stellte den Antrag: 1. dass der Vorstand ermächtigt werde, prominente Bürger als Ehrenmitglieder in den Lehrerbund aufzunehmen; 2. ein Komitee von fünf zu ernennen, welches Mittel und Wege zur Schaffung eines Agitationsfonds in Vorschlag bringe. Der erste Teil des Antrags wurde an das Komitee für Abänderung der Bundesverfassung verwiesen, welches in der Schlusssitzung darüber berichten soll; der zweite Teil wurde einstimmig angenommen.

Da das Geschäftliche hiermit erledigt war, folgten nun die Vorträge:

„Ziele und Lehrmittel des deutschen Unterrichts in den Untergymnasien und Hochschulen," von Prof. Dr. Hans Fröhlicher, Woman's College, Baltimore, Md.

„Aus dem Tagebuche eines deutschamerikanischen Schulmeisters," von Prof. C. O. Schönrich, Deutsch-Englische Schule No. 1, Baltimore, Md.

Zum Schluss hielt Dr. Adolf Spaeth, Professor am Luth. theol. Seminar Mt. Airy. eine zündende mit grossem Beifall aufgenommene Rede über „Der deutsche Pädagoge in Amerika", wofür ihm der Dank der Versammlung ausgesprochen wurde. Hierauf Vertagung.

Die dritte Hauptversammlung wurde am Montag, dem 9. Juli, zur festgesetzten Zeit von dem Vizepräs. Dr. H. H. Fick zur Ordnung gerufen. Der

als erste Nummer angesetzte Vortrag „Deutsch als Lehrfach in den öffentlichen Schulen" von Prof. C. Th. Eben, Philadelphia, fiel aus, da Herr Eben wegen Krankheit in der Familie nicht anwesend sein konnte. An seiner Stelle hielt Dr. Chas. Henning von Philadelphia eine kurze Ansprache über das Thema „Das Studium der deutschen Geschichte," worin er den Lehrern dringend ans Herz legte, in den Leseübungen den historischen Darstellungen mehr Zeit und Berücksichtigung einzuräumen. Der Vorsitzer dankte dem Redner in herzlichen Worten im Namen der Versammlung.

Der Bericht des Kassenrevisionskomitees wurde hierauf verlesen und angenommen; derselbe lautete, wie folgt:

Die Unterzeichneten haben den Bericht des Schatzmeisters geprüft, Einnahmen und Ausgaben verglichen und die Belege für letztere vorgefunden, sich auch von dem Vorhandensein des Kassenbestandes überzeugt. Hiernach belaufen sich

die Einnahmen auf.....$586.21
die Ausgaben auf..... 509.65,

und der Kassenbestand von..... $76.56

befindet sich in Händen des Herrn L. Hahn.

Beiträge sind noch eingegangen $106.90, so dass insgesamt ein Kassenbestand in Höhe von $183.46 vorhanden ist.

Achtungsvoll
E. A. Zutz,
B. W. Riemer.

Da seitens der übrigen Ausschüsse noch keinerlei Berichte vorlagen, wurde zu den auf der Tagesordnung stehenden Besprechungen übergegangen. Bezüglich „Antiqua oder Fraktur" kam eine von Herrn John Eiselmeier dem Komitee zur „Pflege des Deutschen" übersandte Zuschrift zur Verlesung. In diesem Schreiben, das er als Zusatz zu seinen dem Clevelander Lehrertag unterbreiteten Thesen über deutsche oder lateinische Schrift betrachtet, zählt Herr Eiselmeier eine Anzahl Fibeln und Lehrbücher auf, die seit den letzten Jahren sowohl hier als in Deutschland in Lateinschrift erschienen sind. Das Schreiben schliesst mit den Worten: „Angesichts dieser Thatsachen, sowie der in den an Sie verwiesenen Thesen angeführten Gründe, scheint es ratsam, dass der Lehrerbund dieser für den elementaren Unterricht im Deutschen nicht unwichtigen Frage etwas näher tritt".

In der darauffolgenden Debatte traten die Herren Ferren, Griebsch, Dr. Learned und Herzog zu Gunsten der Lateinschrift ein, während Herr Krug der Ansicht war, dass die deutsche Schrift ein Volksgut sei und bleiben werde, das die Deutschen, kraft papierner Beschlüsse, sich nicht leicht nehmen lassen. Auch müssten die ersten Schritte in dieser Beziehung jenseits des Ozeans gethan werden*. In Verbindung damit sprach Herr Krug den Wunsch aus, dass in den P. M., die bisher als Zugeständnis für englische Lehrer, ausschliesslich in Lateinschrift erschienen, in Zukunft auch Artikel mit deutscher Schrift gedruckt würden. Von einer definitiven Stellungnahme seitens des Lehrerbundes sah man ab, und die Zuschrift wurde schliesslich entgegengenommen.

Der Vorsitzer des Komitees für Abänderung der Statuten verlas hierauf nachstehenden Bericht:

---

*) Eine Ansicht, der übrigens auch der Herausgeber der P. M. Ausdruck gab. D. R.

An den 30. Lehrertag,

Philadelphia, Pa.

Ihr Ausschuss für Revision der Statuten des Lehrerverbandes erlaubt sich hiermit, Ihnen die folgenden Vorschläge zu unterbreiten:

1. Die gesamten Statuten zu revidieren und mit den Zusätzen bezüglich der Abänderungen von 1896, 1897 und 1900 in Einklang zu bringen.

2. Ein neues Manuskript der Statuten der nächsten Tagsatzung zu unterbreiten, damit dasselbe neu gedruckt werde.

3. Paragraph 6 der Statuten in folgender Weise zu ergänzen: „Ausser diesen Beamten wählt der Bundesvorstand einen ständigen Geschäftssekretär, der ein jährliches Gehalt beziehen soll.

4. Paragraph 12 (Mitgliedschaft) durch folgenden Zusatz zu ergänzen: „c) Auch soll der Bundesvorstand ermächtigt sein, solche Bürger, die sich um das Erziehungswesen verdient gemacht haben, als Ehrenmitglieder aufzunehmen."

Achtungsvoll unterbreitet,

Jos. Krug,
Anna Constantini,
W. A. Hausmann.

Die Punkt eins und zwei niedergelegten Vorschläge wurden angenommen und der Bericht sodann zur Berichterstattung während des Jahres an dasselbe Komitee zurückverwiesen. Auf Antrag sollen die in Vorschlag gebrachten Änderungen, sowie die gesamten Statuten des Lehrerbundes womöglich in der Aprilnummer der P. M. veröffentlicht werden.

Bei der Besprechung über das Bundesorgan erstattete Redakteur Herr M. Griebsch Bericht über den Stand desselben, über die von ihm verfolgten Ziele und die gethane Arbeit und führte aus, dass das Bundesorgan ein Band für die gesamte deutschamerikanische Lehrerschaft sein sollte; dass dies aber erst dann erreicht werden könnte, wenn es von den Lehrern gelesen würde. Leider sei die Abonnentenzahl bis jetzt noch nicht eine solche, um dem Blatte eine sichere finanzielle Basis zu geben, und Redner richtete darum einen warmen Appell an die Anwesenden, dass jeder in seinem Kreise für die Verbreitung des Blattes Sorge trage. Ein weiterer Wunsch des Redners war, dass die Mitarbeiter auf dem Gebiete der Volksschule mit gleicher Regsamkeit arbeiten möchten, wie dies in anerkennenswerter Weise auf dem Gebiete der höheren Schulen geschehen sei. Dr. Learned wünschte, dass sich in dieser Beziehung besonders die Lehrer der Volksschulen, welche er als die Grundlage sämtlicher Lehrinstitute des Landes betrachte, verpflichtet fühlen sollten. Herr Krug befürwortete, dass namentlich Korrespondenzen oder Schulnachrichten, wie sie im letzten Jahre nur von sehr wenigen Städten regelmässig geliefert wurden, in Zukunft auch von anderen Orten, an welchen sich deutsche Lehrer oder ein deutsches Departement befänden, in jeder Nummer der P. M. erscheinen sollten. Dem Komitee, das im Interesse des Bundesorgans thätig war, der Verlagsfirma, sowie den Redakteuren für die fähige Leitung der Monatshefte wurde der Dank der Versammlung ausgesprochen.

Herr Adolph Timm, Sekretär des deutscham. Zentralbundes von Pennsylvania, legte im Auftrage seines Verbandes, der sich die Pflege der deutschen Sprache, Litteratur und Erziehung zur Aufgabe gestellt, die Frage vor, wann, d. h. in welchem Grade der öffentlichen Schulen es am zweckmässigsten sei, mit dem Unterricht in der deutschen Sprache zu beginnen. Auf diesbezügliche Beschlüsse früherer Lehrertage hinweisend, wurde dem Vertreter des Zentralbundes erklärt, dass dieser Unterricht mit dem ersten Schuljahre oder in dem untersten Grade beginnen müsse, um ihn wirklich erfolgreich zu gestalten.

Der Bericht des Ausschusses für Nominationen gelangte sodann zur Verlesung und wurde entgegengenommen. Derselbe lautet:

An den 30. Lehrertag, Philadelphia, Pa.

1. Als nächster Versammlungsort wird Detroit, Mich. vorgeschlagen.

2. Der Vorstand soll aus folgenden Mitgliedern bestehen: H. M. Ferren, Allegheny, Pa.; Louis Hahn, Cincinnati, O.; Frl. Anna Hohgrefe, Milwaukee, Wis.; Emil Kramer, Cincinnati, O.; Dr. M. D. Learned, Philadelphia, Pa.; Dr. Arthur H. Palmer, New Haven, Conn.; Fräulein Elise Reder, Cleveland, O.; C. O. Schönrich, Baltimore, Md.; Emil Zutz, Chicago, Ill.

3. Prüfungskommission: Dr. H. H. Fick, Cincinnati; Leo Stern, Milwaukee; H. Woldmann, Cleveland.

4. Komitee zur Pflege des Deutschen: Dir. Emil Dapprich, Milwaukee, Wis.; Joseph Krug, Cleveland, O.; Hugo Geppert, Newark, N. J. Das Recht der Ergänzung des Komitees bleibt demselben vorbehalten.

5. Agitations-Ausschuss: H. M. Ferren, Vorsitzer, Allegheny, Pa.; Prof. W. H. Rosenstengel, Madison, Wis.; Dr. Hans Fröhlicher, Baltimore, Md.; Frau Clara von Otterstedt, Chicago, Ill.; H. A. Rattermann, Cincinnati, O.

Unterbreitet vom Ausschuss: Carl Herzog, Anna A. L. Scheunemann, Gottlieb Müller, Max Griebsch.

Der Vorstand organisierte sich alsdann, wie folgt:

Präsident: Dr. M. D. Learned. 1. Schriftführer: Emil Kramer, Cincinnati. 2. Schriftführerin: Frl. Anna Hohgrefe, Milwaukee. Schatzmeister: Louis Hahn, Cincinnati.

Herr Dr. Learned dankte der Versammlung für die ihm wiederum erwiesene Ehre und richtete die Ermahnung an die Delegaten, dass jeder derselben für sich und in seinem Interesse für den Lehrerbund arbeite, durch Zuführung neuer Mitglieder, Gründung von Zweigvereinen in Stadt und Land, damit auf diese Weise der Bund weiter erstarke. Die Worte des Redners wurden mit grossem Beifall aufgenommen.

Zum Schlusse wurde der Antrag eingebracht, den Beamten des vorigen Jahres und speziell dem Sekretär Herrn Ferren für ihre aufopfernde treue Pflichterfüllung den Dank und die Anerkennung der Versammlung auszusprechen, welcher Antrag einstimmig angenommen wurde.

Nachstehende Dankesbeschlüsse wurden ebenfalls gutgeheissen:

An den 30. Lehrertag, Philadelphia, Pa.

Das unterzeichnete Komitee empfiehlt folgende Dankesbeschlüsse:

Wir sagen unseren innigsten Dank: 1. Der Universität von Pennsylvania und insbesondere deren Provost Herrn C. C. Harrison und Vize-Provost Dr. Edgar F. Smith für die uns in so ausgedehnter Weise bewährten Privilegien und erwiesene Gastfreundschaft;

2. Der American German League und dem sie vertretenden Lokalkomitee und Damenkomitee für die umsichtige Vorbereitung und Leitung der lokalen Angelegenheiten;

3. Der Deutschen Gesellschaft von Pennsylvanien;

4. Dem Philadelphia Schützenverein;

5. Der Philadelphia Turngemeinde;

6. Dem Jungen Männerchor für den herzlichen Empfang und liebenswürdige Gastfreundschaft;

7. Der gesamten Presse für ihre rege Anteilnahme, welche wesentlich zur Förderung unserer Bestrebungen beitrug.

Achtungsvoll

das Komitee für Dankesbeschlüsse:

C. O. Schönrich, Baltimore, Md.,
Arthur H. Palmer, New Haven, Conn.,
Julie Paul, Milwaukee, Wis.

Hierauf erklärte der Vorsitzer die 30. Jahresversammlung des Nat. deutschamerikanischen Lehrerbundes für vertagt.

Emil Kramer, Stellvertr. Sekretär.

(Offiziell.)

Als neuer Zweigverein hat sich dem Nat. Deutschamerikanischen Lehrerbunde der Lehrerbund des Saginaw Thales angeschlossen. Seine Beamten sind Herr Philipp Huber, Saginaw, W. S., Präsident; Herr Ibershoff, Saginaw, E. S., Vizepräsident; Frl. Emilie Park, Schatzmeisterin; Frau Bettie L. Stonebraker, Bay City, Sekretärin.

Ansprache.

Gehalten bei der Eröffnungsversammlung des 30. Deutschamerikanischen Lehrertages.

Von C. J. Hexamer, Vorsitzenden des Lokalkomitees und Präsidenten der Deutschen Gesellschaft von Pennsylvania.

Meine Damen und Herren!

Als ich aufgefordert wurde, heute Abend die Ansprache zu halten, hatte ich zuerst vor, ein geschichtliches Bild zu entrollen; um auf diese Weise den überwältigenden Einfluss, den das deutsche Erziehungswesen auf die Lehrmethoden unseres Landes ausgeübt hat ,zu zeigen. Ich wollte darlegen, was die amerikanische Nation den deutschen Schulmeistern verdankt, von denen schon der erste, im Jahre 1688, einen von den Deutschen Germantowns gutgeheissenen Protest gegen die Sklaverei schrieb. Auch hätte ich gerne bewiesen, wie in diesem Staate — wo den Deuschen erst neulich wieder von einem sogenannten „Historiker" der Vorwurf gemacht wurde, „that they exerted a pernicious influence in school affairs" — es der Deutsche Heinrich Melchior Mühlenberg war, der schon um 1754 den Versuch machte, Freischulen einzuführen. Ferner, dass die erste pädagogische Schrift, die überhaupt in Amerika erschien, die „Schul-Ordnung" des deutschen Schulmeisters Christoph Dock war. Auch dass die vielgepriesenen Sonntagsschulen nicht englischen, sondern pennsylvanisch-deutschen Ursprungs waren, und dass Sauer schon 36 Jahre, ehe Robert Raikes solche Schulen in England einführte, hier „Sunday-school Tickets" druckte.

Gerne hätte ich Ihnen eingehend gezeigt, wie das stolze Gebäude des amerikanischen Schulwesens von den Kindergärten bis zur Universität auf deutscher Grundlage beruht. Ja, selbst das Wort Universität bedeutet bei uns nicht eine Anzahl „Colleges" wie in England, sondern wird in deutschem Sinne gebraucht.

Ebenso möchte ich, obwohl es nicht in mein Fach schlägt, zeigen, wie selbst die amerikanische Theologie durch die auf deutschen Hochschulen ausgebildeten Professoren eine freiere, ich möchte fast sagen, eine aufgeklärtere Richtung erhielt. „The higher criticism", von der wir so viel hören, ist doch, ehrlich genommen, nichts als die durch die Umstände erforderliche und verdünnte Milch, die in erster Güte an den Brüsten deutscher Exegese und Philosophie gesogen wurde.

Doch ich muss innehalten, Ihnen alles vorzuzählen, was ich gerne gesagt hätte; denn als mir vor etlichen Tagen das Programm für den heutigen Abend vorgelegt wurde, erkannte ich, nach der Länge desselben zu urteilen, dass ich mich kurz, sehr kurz fassen müsste; und so werde ich die wenigen Minuten, die mir noch zu Gebote stehen, dazu benützen, Ihnen ein paar Gedanken, die mir schon oft durch den Kopf gingen, mitzuteilen.

Ich glaube nämlich, unsere Erziehungsmethoden im allgemeinen — denn es giebt bemerkenswerte Ausnahmen — sind zu ausschliesslich darauf erpicht, der Jugend eine solche Ausbildung beizubringen, die ihr, womöglich rasch, äussere Erfolge im Leben sichern sollen. „Eine Stellung", „to be somebody", scheint die Hauptaufgabe zu sein, auf die mit Hochdruck hin gearbeitet wird, wobei vieles verloren geht, was unsere Voreltern bei einer vielleicht schlechteren Methode doch in einem höheren Grade besassen — nämlich Gemüt. Leider nur zu oft wird übersehen, dass es in erster Instanz doch darauf ankommt, glückliche, mit sich selbst zufriedene, moralisch und körperlich gesunde, mit heiteren Weltanschauungen begabte M e n s c h e n, nicht Übermenschen, heranzuziehen.

Der Amerikaner, der seinem Sohne sagte: „Make money, my boy, honestly if you can, but make money", zeigt im grellsten Lichte das Empfinden eines ethisch tiefgesunkenen Menschen, dem die Erwerbung von Reichtümern als höchster Erfolg im Leben gilt. Aber ich möchte doch fragen: ist der Mensch, der nur studiert, um die Wissenschaft als Milchkuh zu gebrauchen, und der Sachverständige — sei er Rechtsgelehrter, Arzt, Chemiker oder Ingenieur — dessen Meinung sich nach der Seite dreht, wo der Dollar winkt, vielleicht besser? Steht am Ende der Geistliche viel höher, der anstatt die Glieder seiner Gemeinde zu belehren und zu erbauen, seine Predigten dazu benutzt, für eine politische Partei Propaganda zu machen, oder „Sensationsbomben" zu platzen, und für solche Berichterstatter einer „gelben Presse" mit „Copy" und „the Photograph of our great moral reformer" versieht?

Zur Ehre unserer deutschen Geistlichen sei es gesagt, dass solches Treiben ihnen noch ferne liegt.

Von den edelsten Menschen, die ich je kennen lernte — Menschen, die nach meiner Philosophie zu dem Höchsten, was zu erreichen ist, sich durchgerungen hatten — würden in den Augen der Welt als erfolglos gelten, da sie weder an äusseren Ehren noch an Gütern reich waren. Doch würden dieselben mit keinem Crösus oder Kaiser getauscht haben. Könnte man doch der verblendeten Menschheit zeigen, dass das, was sie so oft als Glück beneidet, das furchtbarste, durch den Verlust von Ehre und jeder Selbstachtung erkaufte, Elend ist; ja, dass Zufriedenheit, bedingt durch rechtschaffenen Lebenswandel, um seiner selbst willen, der erste und grösste Erfolg ist, den man im Leben erringen kann u n d m u s s, um glücklich zu sein. Zeigt der Jugend, wie unbeständig äussere Ehren sind; den Liebling des Volkes von heute zieht die Menge vielleicht morgen schon in den Kot und hasst ihn desto mehr, weil es ihn einst geliebt.

Aber nicht der Lehrer allein vermag Kinder zu erziehen, und Herr Münch hatte nicht unrecht, als er bei dem letzten Turnfeste in seiner Rede energisch Front machte gegen die Behauptung, dass die jungen Deutschamerikaner sich zu keinen höheren Idealen emporschwingen könnten. Furchtlos sagte er den „Alten", dass sie am Skattisch keine Kinder erziehen könnten, und dass, wenn zu Hause schlechtes Englisch gesprochen wird, man nicht erwarten kann, dass die Kinder durch den einmal wöchentlichen Besuch des Turnplatzes oder der Sonntagschule Deutsch denken, fühlen und sprechen lernen können.

Zeigt Euren Kinder, dass die höchsten Genüsse nicht vom Reichtume abhängen. Das von Samen selbsterzogene Blümchen verursacht dem richtig erzogenen Menschen mehr Freude als die raffiniertesten Genüsse des Reichen.

Lehrt die Kinder die Natur verstehen und ihre Schönheiten geniessen. Zeigt ihnen die Aussicht vom Berge, die Gestaltung der Wolken, das Haschen der Sonnenstrahlen durch die zitternden, vom Winde bewegten Blätter im Walde, „Waldweben" wie Wagner es so poetisch nannte; lehrt sie, die Natur auch in ihrem Zorne bewundern, denn auch dann ist sie schön, wenn über die Felder Stürme rasen, der Blitz zuckt und das wogengepeitschte Meer den Gischt in die Höhe wirft.

Impft den Kleinen schon ein tiefes Mitgefühl für andere Geschöpfe ein. Der Bauernsohn Burns, der unwissentlich durch seine Pflugschar eine Feldmausfamilie auseinander riss, dem sich beim Betrachten des toten Mäuschens die herrlichen Verse, die uns erhalten sind, über die Lippen drängten, bewies, dass ein fühlendes Herz, selbst wenn es unter einem Bauernkittel schlägt, im voraus ahnen kann, was ein Darwin und ein Häckel uns erst später wissenschaftlich begründeten.

Ich hoffe, dass das, was ich zum Schlusse noch vorbringen möchte, nicht persönlich aufgefasst wird. Es mag ja recht interessant sein, eine Arbeit zu liefern über: wie oft ein Dichter ein gewisses Wort brauchte, oder ähnliche Themata. Ich habe es nie probiert, kann es daher nicht

sagen. Mein alter Freund und Lehrer, Dr. Genth, hatte aber für diese Gattung von Arbeiten einen sehr derben Ausdruck, den ich hier nicht wiederholen kann, der ausdrückte, dass solche Aufgaben mehr durch fleissiges Sitzen, als durch Geistesanstrengung gelöst werden.

„Nun, Ihr werten Mitglieder des Lehrerbundes, ich glaube Ihrer harren edlere, Ihrer würdigere Aufgaben, und diese sind — Erforschungen auf dem Gebiete der deutschamerikanischen Geschichte. Das bedeutendste, was noch auf diesem Gebiete geleistet wurde, stammt auch von einem deutschen Lehrer. Hier vor Ihnen hängt sein Bild; es ist das meines verstorbenen Lehrers und Freundes Oswald Seidensticker. Hoffentlich werden Sie das, was er so erfolgreich angefangen, fortführen. In jeder Stadt, ja im kleinsten Dörfchen unseres Landes ist unerforschtes Material vorhanden! Durchstöbern Sie die Bibliotheken, die Archive historischer Gesellschaften und anderer Vereine, die Jahrgänge von Zeitungen, die County- und Parish-Records, die Verzeichnisse in Kirchen und Familien etc., etc.; und Sie werden sich wundern, in wie kurzer Zeit Sie Interessantes zu Tage fördern werden. Sucht aber, während das Material noch vorhanden ist, denn leider fallen täglich Merkzeichen am Wege unserer Geschichte der Unkenntnis und der Zerstörungswut zum Opfer. Nicht allein um uns Deutschamerikaner würden Sie sich durch diese Arbeiten unsterbliche Verdienste erwerben, sondern Ihnen gebührt dann auch ein Blatt aus dem Lorbeerkranze der nationalen Geschichtsforschung, denn soweit ist die amerikanische Geschichte fast ausschliesslich nur vom angloamerikanischen Standpunkte aus einseitig und unrichtig behandelt worden; und an einer wahrheitsgetreuen Kulturgeschichte unseres Landes fehlt es noch.

Möge Ihr Fleiss, Ihre Ausdauer und Ihre Wahrheitsliebe es ermöglichen, dass der Gruss, der uns von dem ersten deutschen Schulmeister in unserem Lande, Pastorius, erhalten blieb, an ein verständnisvolles Geschlecht übermittelt wird, und er sich von Generation auf Generation überliefere; ja, möge nie eine Zeit kommen, wo es hier nicht biedere, auf ihre Abstammung stolze Menschen geben wird, die freudig mit einstimmen werden in ein

„Heil Dir, deutsche Nachkommenschaft!
Heil Dir, deutsches Brudervolk,
Heil Dir auf immer."

Der deutsche Pädagoge in Amerika.

Rede von Prof. Adolf Spaeth, D.D., LL.D., Mt. Airy.

Durch die freundliche Einladung Ihres geehrten Herrn Vorsitzers, Professor Dr. Learned, ist es mir vergönnt, einige Worte der Begrüssung und Ermunterung an Sie zu richten. Sie haben sich zu Ihrer diesjährigen Konvention in Philadelphia versammelt. Unsere gute Stadt der Bruderliebe ist freilich kein so prominenter Sammelpunkt des deutschen Elements wie andere Grossstädte unseres Landes im Westen oder Osten. Aber sie darf den Anspruch machen, in besonderem Sinne die Wiege des Deutschtums in diesem Abendlande zu sein. Hier ist die Heimat der ersten deutschen Kolonisten, die unter Pastorius im Oktober 1683 Germantown gegründet und damit die Veranlassung zur Feier des „Deutschen Tags" gegeben haben, die sich von Philadelphia aus übers ganze Land verbreitet hat. Jene deutschen Kolonisten waren die ersten auf amerikanischem Boden, die schon anno 1688 ihren Protest gegen den Greuel der Sklaverei erlassen haben. Hier ist die Wiege der ersten Deutschen Gesellschaft in Amerika, die in diesem Jahre ihr hundertundsechsunddreissigstes Jahresfest begehen darf. Zu ihren Gründern gehörte der Patriarch der lutherischen Kirche dieses Landes, Dr. Heinrich Melchior Mühlenberg, und im Schulhause seiner Gemeinde hat sich die Deutsche Gesellschaft von Pennsylvanien fast ein halbes Jahrhundert lang versammelt. Vier Bürgermeister der Stadt waren unter ihren Gliedern. Unter ihren Präsidenten finden wir Generale wie Peter Mühlenberg und Louis Wagner, unter ihren fleissigsten Arbeitern Gelehrte wie Dr. Seidensticker, Dr. Mann und andere.

Sie halten Ihre Sitzungen in den Hallen der Universität von Pennsylvanien, die in ihrer anderthalbhundertjährigen Geschichte von Anfang an prominente deutsche Lehrkräfte in ihrer Fakultät gehabt, von Kunze, dem Schwiegersohn Mühlenbergs, bis zu dem berühmten Assyriologen Dr. H. V. Hilprecht, der eben jetzt wieder die Welt durch seine wertvollen und umfangreichen Funde im fernen Osten überrascht hat. Und unter den Schätzen der Bibliothek dieser Universität finden Sie, Dank den Bemühungen Ihres Vorsitzers, die bedeutendste Germanistische Büchersammlung dieses Landes, die von Bechstein.

Wenn ich mich nun frage, was ich Ihnen heute insonderheit in meinem Worte bringen soll, so muss ich bekennen, dass ich mich einigermassen in Verlegenheit befinde. Obwohl seit vielen Jahren als Professor an einer theologischen Lehranstalt thätig, bin ich doch kein Schulmann im engern Sinn des Wortes, und muss darum von vornherein darauf verzichten, auf irgendwelches Detail der Methode, der Technik, der praktischen Erfahrungen Ihres Berufes einzugehen. Aber ich bin ein Deutscher in Amerika, und als solcher — „Nihil Germani a me alienum puto". Ein

rechtes gegenseitiges Verständnis zwischen Amerika und dem deutschen Geiste anbahnen und herbeiführen zu helfen, ist mir immer als eine Aufgabe erschienen, die der Arbeit und des Schweisses der Edelsten wert sei. Lassen Sie mich denn versuchen, einige allgemeine leitende Gesichtspunkte anzudeuten, die dem deutschen Lehrer bei seinem wichtigen Berufe in diesem reichgesegneten zukunftsvollen Lande zur Anregung, zum Sporn und zur Festigung in seiner Arbeit dienen mögen.

Im sechzehnten Jahrhundert stand einst ein Lehrer, ein unansehnliches schmächtiges Männchen, an der neu gegründeten Universität Wittenberg, und das jahraus jahrein, bei einem Gehalt von dreihundert Gulden, vor etwa fünzehnhundert Studenten. Es war Philipp Melanchthon, den man den „Praeceptor Germaniae" genannt hat. Er hat sein Teil dazu beigetragen, dass dieses Deutschland selbst zum „Praeceptor Mundi" geworden ist. Denn das wird man wohl ohne Überhebung und Anmassung sagen dürfen, dass auf allen Gebieten des Unterrichts und der Erziehung, in der Kleinkinderschule und dem Kindergarten, der Volksschule, der Realschule, dem Gymnasium und Lyceum bis zur Universität hinauf die deutsche Pädagogik eine leitende und tonangebende Stellung eingenommen hat, und noch einnimmt. Die besten Familien Europas, besonders Englands und Russlands, holen seit vielen Jahren die Lehrer und Erzieher ihrer Kinder in Deutschland. Eine grosse verantwortungsvolle Aufgabe für den deutschen Pädagogen, aber freilich auch in vielen Fällen eine recht undankbare. Was echte Edelleute sind, erkennen ja wohl zeitlebens an, was sie von tüchtigen treuen Lehrern empfangen. Aber solche Edeln sind unter Familien und Völkern leider dünn gesät. Man denke an die Behandlung, die Russland dem Deutschtum in seinen baltischen Provinzen angedeihen lässt, und die uns stark an das Wort erinnert: „Der Mohr hat seine Dienste gethan, der Mohr kann gehen".

Und wie ist's nun mit dem deutschen Pädagogen in Amerika? Einen grossen Wirkungskreis für tüchtige deutsche Lehrer und Erzieher bietet ohne alle Frage dies mächtige Land, das eigentlich erst recht anfängt aus den Kinderschuhen herauszuwachsen und in strotzender übersprudelnder Jugendkraft sich zu recken und zu strecken. Seine Kulturarbeit war bisher wesentlich die eines Kolonialvolkes, seine Kraftentfaltung vorwiegend auf dem Gebiete des materiellen Fortschritts, in der Entwickelung der wunderbar reichen Gaben und Kräfte, die des Schöpfers Hand in dieses weite Gebiet zwischen dem Atlantischen und Stillen Ozean niedergelegt hat. Nun aber lässt sich nicht leugnen, dass die höheren geistigen Interessen der Wissenschaft und Kunst immer mehr sich einwurzeln und immer eifriger gepflegt werden. Ja man darf vielleicht so weit gehen und sagen, dass das wunderliche Völkergemisch, das wir mit dem Namen Amerikaner bezeichnen, in der gegenwärtigen Generation als besonders hervorragenden Charakterzug einen wahren Heisshunger aufweist nach Bildung und Unterricht, nach Expansion seines geistigen Horizonts. Neben unseren

Staatsschulen, die der Stolz des Amerikaners sind, zahllose Privatschulen, die wie Pilze aus der Erde schiessen; unsere Academies und Colleges, zu deren Gründung, Erhaltung und Erweiterung alljährlich Millionen aus Privatmitteln beigesteuert werden; dazu unsere Summerschools und University Extension, unsere Lectures und Institutes; endlich die Thatsache, dass Hunderte der strebsamsten jungen Amerikaner auf deutschen Universitäten studieren, dass zahlreiche deutsche Lehrer an amerikanische Erziehungsanstalten berufen werden, dass immer mehr deutsche Büchereien von Spezialgelehrten auf amerikanischen Grund und Boden versetzt werden, wie die oben erwähnte Bechsteinsche: das alles sind sprechende Beweise für einen mächtigen Trieb nach Bildung, wie sie besonders dem deutschen Schulmann von vornherein sympathisch sein müssen. Jeder Faktor wirklicher Kultur und Bildung ist offenbar willkommen in diesem Abendlande.

Wer überhaupt an eine Mission des Deutschtums in Amerika glaubt, muss in besonderem Sinne an eine Mission des deutschen Lehrers und Pädagogen in diesem Lande glauben. Ein Volksstamm wie der deutsche, der, nach mässiger Schätzung, wenigstens zehn Millionen zu unserer amerikanischen Bevölkerung stellt, hat eine höhere Bestimmung, als nur die, eine Art kostbaren Düngers auf unserem amerikanischen Völkeracker zu bilden. Halten wir in allen Ehren, was der Fleiss und die Ausdauer, die Muskelkraft und Intelligenz deutscher Arbeiter auf dem Gebiete des Ackerbaues und der Industrie in diesem Lande geleistet haben. Was wäre es von Pennsylvanien bis zum Mississippi-Becken, der Kornkammer der Welt, ohne den deutschen Farmer mit seiner konservativen Sesshaftigkeit, die den jungfräulichen Boden nicht rasch und rücksichtslos ausnützen und abwirtschaften will, sondern in liebevoller, verständiger und ausdauernder Pflege ihn wirklich anzubauen, auszubauen und in bleibender stets wachsender Nutzbarkeit zu erhalten beflissen ist!

Aber höher als das steht uns die Sämanns- und Ackerbauarbeit auf dem geistigen Gebiete, im Reiche des Gedankens, in der Bildung und Erziehung tüchtiger Charaktere, in der Ausbreitung und Vertiefung solider Kenntnisse. Wie werden wir am besten unsern Beitrag dazu liefern? Vor allem, wenn wir eine verständnisvolle Liebe zu diesem Lande, seinem Volke mit seiner welthistorischen Stellung haben, nicht absprechende Kritik über Dinge, die uns im Anfang fremd und neu anmuten, sondern ein liebevolles Eingehen in das eigentümliche Wesen und die Aufgabe dieses Landes und Volkes. Die Gründe, die den Einzelnen von uns hierherüber geführt haben, mögen ja verschiedener Art gewesen sein, bald mehr materieller, bald mehr idealer Art. Aber der Deutsche, der nach Amerika gekommen ist, muss hier eintreten mit dem redlichen Entschluss ein bona fide Amerikaner zu werden. Allem wahrhaft Grossen und Guten in den Instituten, den Sitten, dem Charakter der neuen Heimat müssen wir gerecht werden. Ist es doch die besondere Gabe des Deutschen, andere in

ihrer Eigenart zu verstehen, in andere sich hineinzuleben. Die allgemeinmenschlichen sittlich-geistigen Interessen sind dem Deutschen an sich Gegenstand seiner Liebe und Hingebung. Daher der Reichtum und die Vollkommenheit deutscher Übersetzungen aus allen Gebieten der Weltlitteratur. Ganz besonders gilt dies von der englischen Litteratur. In keinem Volke ist Shakespeare so zu Hause wie im deutschen. Es mag ja diese Gabe der Aneignung des Fremden im Exzess auch zu einer schwachen Seite des Nationalcharakters werden. Bezeichnend dafür ist die bekannte Redensart: „Es ist nicht weit her", — als ob das Interesse des Deutschen und seine Wertschätzung der Dinge im Verhältnis zu ihrer Distanz und Fremdartigkeit zunähmen! Aber doch bleibt dieser Zug des deutschen Charakters eine Stärke da, wo es sich um den Eintritt in eine neue Welt handelt, in das Volksleben, dem wir hier eingeleibt werden sollen. Auch darf ich in diesem Zusammenhang hinweisen auf den gesunden geschichtlichen Sinn, der den Deutschen vor andern kennzeichnet, wenn er überhaupt auf dem Gebiete geistiger Interessen thätig ist. Der befähigt ihn ganz besonders, auch Amerika mit seinem geschichtlichen Werden und seiner welthistorischen Aufgabe zu begreifen, und mit Lust und Liebe sich seinem Adoptivvaterlande hinzugeben.

Erst wenn wir uns so in den Ideenkreis, das Eigenartige dieser neuen Welt eingelebt haben, — und dazu rechne ich auch den Vollbesitz der englischen Landessprache, — werden wir geschickt sein, nun auch unsrerseits unsere besondere Begabung zur Geltung zu bringen, und zur hiesigen Kulturarbeit unseren Beitrag zu liefern. Auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts scheint mir da unsere Hauptaufgabe in der Richtung einer gesunden Idealisierung, d. h. einer tüchtigen Konzentration und Vertiefung der persönlichen Bildung zu liegen. Das Ideal der amerikanischen Erziehungsmethode ist die Durchschnittsbildung. Sie wird durch den nivellierenden Einfluss der englischen Landessprache mächtig begünstigt. Denn wie keine andere moderne Sprache ist sie, besonders in unserem Lande, der Ausdruck und das Vehikel bürgerlicher, politischer und gesellschaftlicher Gleichheit. Sie hat keine ausgebildeten, tief gewurzelten Dialekte, und wo sie erträglich korrekt gesprochen wird, verwischt oder verdeckt sie wenigstens den Unterschied zwischen dem gemeinen Mann und dem „Gebildeten". Aber die Schattenseite dieser Durchschnittsbildung ist der amerikanische „Textbuchmensch", wie wir ihn von Maine bis Texas finden, über denselben Leisten geschlagen, ohne geistige Selbständigkeit und Originalität, hilflos unter dem Joch der Tradition, der öffentlichen Meinung stehend. Unser Arbeitsziel, als deutsche Pädagogen in Amerika, soll die Bildung von Persönlichkeiten sein, die die Schlagwörter der Parteien nicht unbesehen annehmen, die sich nicht überrumpeln und übertölpeln lassen von Programmen und Plattformen, die alles ruhig und gewissenhaft prüfen und das Gute behalten, denen die Grundsätze nationaler und internationaler Gerechtigkeit und Ehrlichkeit

über alles gehen, ein Element, vor dem auch das Parteiwesen dieses Landes Respekt gewinnen, und mit dem es noch einmal zu rechnen haben soll.

Und daneben möchte ich ein anderes stellen, das manchem auf den ersten Blick vielleicht in polarem Gegensatz zu dem Vorangegangenen zu stehen und mit ihm ganz unverträglich zu sein scheinen könnte. Ich meine die uralten Forderungen und Mächte der Autorität und Pietät, der Zucht und Ordnung, der gesunden Disziplin. Wodurch hat Deutschland in diesem Jahrhundert seine Weltstellung wieder gewonnen? Vor allem durch Einordnung aller individuellen Kräfte in das allgemeine Beste, durch die stramme Disziplin, die den Einzelnen Gehorsam lehrt, nicht bloss als ein hartes unausweichliches Muss, sondern auf Grund seiner eigenen innersten Überzeugung: Das Wohl des Vaterlandes, seine welthistorische Mission fordert es, und wenn es das Opfer fordert von jedem Einzelnen, ich bin willens und bereit es zu bringen. Die grosse Kunst der Selbstregierung, die unser amerikanisches Volk vor allen andern zu besitzen beansprucht, und die es haben muss, wenn es das Prinzip des "Government of the people and for the people and through the people" aufrecht erhalten will, steht und fällt mit der Übung eines wahren Gehorsams in Familie, Schule und Gesellschaft. Welcher verständige Mensch kann daran denken, diese Kreise parlamentarisch regieren und an die Stelle der Autoritas Majorum die Majoritas Minorum setzen zu wollen? Nein, wenn wir Männer haben wollen, die das Leiten verstehen, müssen wir eine Jugend haben, die sich leiten lässt, die in den Jahren ihrer Unmündigkeit einer liebevollen verständigen Autorität eine vertrauensvolle Pietät entgegenbringt.

Und nun noch ein Wort zum Schluss, das Ihnen vielleicht das unnötigste von allen erscheint, was ich gesagt habe. Ich scheine ja Eulen nach Athen zu tragen, wenn ich einer Versammlung deutscher Lehrer und Lehrerinnen ans Herz lege, die Pflege ihrer deutschen Muttersprache bei ihrer Arbeit in der neuen Heimat ja nicht zu vernachlässigen. Ich rede aber jetzt nicht vom Deutschen als Unterrichtsgegenstand in Schulen und Anstalten, mit denen wir etwa verbunden sein mögen, oder als Verkehrsmittel in der Familie. Ich habe hier im Sinne die Pflege des Deutschen, das immer vollere tiefere Eindringen in den unerschöpflich reichen Schatz unserer Muttersprache zum Zweck unserer eigenen persönlichen Bildung, zur Bewahrung der Güter und Gaben, die wir als Deutsche hierher bringen, und mit denen wir unser Scherflein zur Kulturarbeit unseres neuen Heimatlandes beitragen sollen. Gewiss verstehen mich viele unter Ihnen, wenn ich es als meine eigene Erfahrung bekenne: Je mehr ich gezwungen bin, in meiner öffentlichen Wirksamkeit mich des Englischen zu bedienen, um so nötiger finde ich von Jahr zu Jahr die Versenkung und Vertiefung in den Geist und die Art der teuern Muttersprache. Da liegt für uns ein wesentlicher Faktor, uns als rechte Deutsche im besten Sinn zu konservieren. Es bleibt doch dabei, wie der alte Neander gesagt hat: „Es prägt

des Menschen Art sich aus in seiner Sprache". Der Geist der deutschen Sprache, ihr Gemüt, ihr Reichtum, ihre Biegsamkeit und Schmiegsamkeit, ihre universelle Adaptationsfähigkeit, spiegelt den deutschen Charakter, vor allem aber ihre Geradheit und Ehrlichkeit, der ihr innewohnende Zug der Wahrhaftigkeit, Gedanken unmissverständlich auszudrücken, nicht zu verhüllen. Dem deutschen Volksgeist ist welsch so viel als falsch, und deutsch ist ihm klar und wahr. Die Germanisten sagen uns, dass im neunten Jahrhundert erst das Wort „Deutsch" sich gebildet, und zwar zunächst nicht zur Bezeichnung der Nationalität, sondern in der Bedeutung vollmässig, allgemein verständlich, im Unterschied vom Lateinischen und Romanischen. Seine Wurzel sei das alte west-arische Wort „Diot", Volk, davon diuten, deuten, volksmässig machen. Wenn ich mich nicht sehr täusche, so finde ich eine Erinnerung an diesen Ursprung des Wortes Deutsch auch noch in Luthers Bibelübersetzung, an der sonst wenig beachteten Stelle (I Cor. 14, 11): „So ich nicht weiss der Stimme Deutung, werde ich undeutsch sein dem, der da redet, und der da redet, wird mir undeutsch sein". Damit wir deutsch und deutlich, wahr und klar, treu uns selber und unseren besten Gaben bleiben, lasst uns die Sprache pflegen, die wir als Erbgut mitgebracht.

Nehmen Sie diese anspruchslosen Winke freundlich hin. Ich werde froh und dankbar sein, wenn ich dem einen oder andern etwas Erfrischung und Ermunterung in seinem schweren und verantwortungsvollen Beruf als deutscher Lehrer in Amerika gebracht haben sollte. Lassen Sie mich schliessen mit einem Wort eines der grössten, wo nicht des grössten, Pädagogen unseres Jahrhunderts, Pestalozzi. Als nach der Schlacht bei Jena Preussen zerschmettert am Boden lag, da dachten seine besten Männer, wie Stein und andere, an eine gründliche Erneuerung des Volksgeists von unten herauf. Ein neues Geschlecht sollte herangezogen werden. Da sandte das preussische Ministerium eine Gruppe junger Lehrer um die andere zu Pestalozzi, um seine Lehrmethode, noch mehr aber den Geist seiner Pädagogik kennen zu lernen. So war in Wahrheit nicht erst bei Königsgrätz, sondern schon vor Leipzig und Waterloo der preussische Schulmeister an der Arbeit! Als nun im Jahre 1811 Pestalozzi eine solche Gruppe von Lehramtskandidaten entliess, sprach er zu ihnen: „Ein braves Volk, ein Volk, das durch eine Welt des Verderbens gelaufen, das in seinem Verderben gelitten hat und in seinem Leiden sich selbst und dem Göttlichen, von dem es entfremdet worden, wieder näher gekommen ist,— ein solches Volk sieht auf euch". Das war ein grosses Wort, von mächtigerer Tragweite als die Napoleonische Phrase von den vier Jahrtausenden, die von den Pyramiden auf seine Heerscharen herabschauen sollten. Wenden Sie's auf sich und Ihre Arbeit an: „Ein braves Volk, ein Volk, das schon durch tiefe Wasser gegangen, dem Gott eine grosse welthistorische Mission vorgezeichnet hat, ein solches Volk sieht auf euch!"

Die einheitliche Aussprache im Deutschen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von J. Eiselmeier, 2. Distriktschule, Milwaukee, Wis.

(Schluss.)

Am 17. Okt. 1897 erwählte der deutsche Bühnenverein folgende Vertreter: Graf Bolko von Hochberg, Generalintendant der Königlichen Schauspiele in Berlin; Karl Freiherr von Ledebur, Generalintendant in Schwerin; Dr. Eduard Tempeltey, Wirkl. Geh. Rat in Koburg.

Diese drei Vertreter des deutschen Bühnenvereins versammelten sich im folgenden Jahre in Berlin, um über die ausgleichende Regelung der deutschen Bühnenaussprache zu beraten.

Folgende wissenschaftliche Vertreter nahmen an den vom 14. bis 16. April 1898 im Apollosaale des Königl. Schauspielhauses zu Berlin stattgefundenen Beratungen teil:

Prof. Dr. Eduard Sievers, Leipzig; Prof. Dr. Karl Luick, Graz; Prof. Dr. Theodor Siebs, Greifswald. Prof. Dr. Joseph Seemüller in Innsbruck und Prof. Dr. Wilhelm Vietor in Marburg, die verhindert waren an den Verhandlungen teilzunehmen, hatten ihre Urteile und Vorschläge schriftlich eingesandt,

Ich habe deshalb die Zusammensetzung dieser Kommission so ausführlich angegeben, um zu zeigen, dass die oben angeführte Behauptung des Prof. H. sich nicht auf dieselbe beziehen kann. Denn wenigstens von den wissenschaftlichen Vertretern kann man mit vollem Rechte behaupten: es sind Männer, die eine gründliche Kenntnis der Phonetik und der Sprachgeschichte besitzen.

Die Ergebnisse der Beratungen sind in der schon angeführten Schrift: Deutsche Bühnenaussprache, von Theodor Siebs, Berlin, Albert Ahn, 1898, niedergelegt.

Über die a-Laute sei folgendes zu bemerken.

1. Langes a ist zu sprechen in folgenden Wörtern:*) Grab, kam, lag, Rad, brach (liegen), die Brache, nach, (Präposition, Adverb) Nachbar, Schmach, Jagd, Magd, Magdeburg, der Wal, Walstatt, Labsal, Art, artig, Arzt, ihr habt, gehabt, ihr grabt.

2. Kurzes a ist zu sprechen in den Wörtern: ab, das Gemach, am, an, man, Garten, Warze, du hast, er hat.

Die Aufstellung von Regeln für die Aussprache der e-Laute bot die grössten Schwierigkeiten und erforderte eine längere Erörterung. Nach langer Erwägung dieser Fragen wurde festgestellt:

1. Dass es aus ästhetischen Gründen nicht wünschenswert wäre,

*) Sämtliche Regeln sind der „Deutsch. Bühnenaussprache" von Theod. Siebs entnommen.

wenn alle langen e-Laute in einer einzigen Qualität aufgehen würden (e in leben und ä in nähen sind Beispiele der beiden langen e-Laute).

2. Der Orthographie ist insoweit Rechnung zu tragen, dass mindestens alle diejenigen langen e-Laute, die als „ä" geschrieben werden, offen gesprochen werden, z. B. wählen, Ähre, gebären. Betreffs der übrigen langen e-Laute kann einstweilen aus Mangel an genügendem Material keine Entscheidung getroffen werden.

3. In der Aussprache der kurzen offenen e-Laute ist kein Unterschied, mögen sie als e oder ä geschrieben werden, z. B. der Held, er hält, Hände, behende, Recht, Männer.

Langes i gilt in Nische, vier, Vierteil, vierteilen; kurzes i in Viertel, vierzehn, vierzig, Distel, sowie in den Endungen -in, -nis, -lich, -ig, -rich, -isch, -icht.

Langes geschlossenes o wird gesprochen in Lob, sog, Floss, Obst, Probst, Mond, Vogt, Kloster, Ostern.

Kurzes o in Amboss, schoss, floss (aber Floss), fordern, Rost, doch, Joch, roch, Ross, Tross.

Langes ö gilt in: Vögte, Böschung, rösten, kurzes ö gilt in Mörser.

Langes geschlossenes u wird gesprochen in: Zug, Spuk, Mus, Bruch (Sumpfland), ruchlos, verrucht, Ursache.

Kurzes offenes u wird gesprochen in: Wuchs, Spruch, Bruch (Brechung), schluchzen, Urteil.

Langes ü wird gesprochen in: Flüche, Bücher, Tücher; kurzes ü in: Küche, Sprüche, mürbe, Küster, gebürtig, Gelübde.

Der Hauch, der durch h bezeichnet wird, ist nur vor vollstimmigem Vokal zu sprechen, also stets im Anlaute der Worte und Kompositionsglieder, z. B. hart, Gehalt, Hausherr. Auch in Fremdwörtern und Namen, z. B. Alkohol, Kohorte, Wilhelm, Johannes.

In allen anderen Fällen ist das h der Schreibung als nicht vorhanden zu betrachten, also ruig (ruhig), seen (sehen), Ee (Ehe), Wee (Wehe).

Der sogenannte velare Nasal ng ist ein einheitlicher Laut, keine Lautverbindung. Er ist zu sprechen im Auslaut der Worte, in denen ng geschrieben wird, z. B. lang, eng, jung; für n, wenn ein k folgt, z. B. Dank =dangk, links=lingks, Anker=angker; ausgenommen sind Zusammensetzungen: also an-klagen, an Karl, Bahn-geleise, Kongress, nicht angklagen, angk Karl, Bahng-geleise, Kong-kress.

In folgenden Fällen klingt v wie f: bra*f* (brav), Skla*f* (Sklav), Vezu*f* (Vesuv), Geniti*f* (Genitiv), Substanti*f* (Substantiv), Ner*f* (Nerv); aber wie w in: Sklawen, Sklawerei, brawer, nerwös, (Sklaven, Sklaverei, braver, nervös). Aber der bra*f*ste (bravste).

Anlautendes st und sp ist in deutschen Wörtern stets wie scht und schp zu sprechen. Also *schp*ielen, *schp*rechen, *scht*ehen, *Scht*aat (spielen, sprechen, stehen, Staat).

So auch in Vorsilben und Zusammensetzungen, z. B. ge-*scht*ehen, Feld-*scht*eine.

„In dieser Aussprache sind alle deutschen Bühnen einig, und die nordwestdeutsche Aussprache st, sp, ist als mundartliche Eigenart anzusehen.“[1])

Im Inlaut und Auslaut gilt st und sp.

„Die spitze oder hannöverische Aussprache, die auf der Bühne nirgends, auch in Hannover nicht, angetroffen wird, ist nur mundartlich.“[2])

„Allgemein spricht man sp und st wie schp und scht im Anlaut, ausser in einem Teil des ursprünglichen niederdeutschen Gebietes. Es ist somit nur anlautendes schp und scht in deutschen Wörtern hochdeutsch und mustergültig.“[3])

Dir. Aug. Diederichs in Bonn ist der einzige mir bekannte Gegner dieser Aussprache, der seine Ansichten schriftlich niedergelegt hat. In seiner Schrift: „Über die Aussprache von sp, st, g und ng, Strassburg, Trübner,“ hat er sich auf Seite 4 näher darüber geäussert. „Wes deutschsprachlich abgestumpftes Ohr den grossen Wohllautunterschied von s und sch nicht sofort empfindet, kommt vielleicht dadurch zur Erkenntnis, dass er englisches *“Spare your spoons! Don't spit on my sponge! Steel is harder than stone. This thief stole different stuffs* in my store, mit mehrheitsdeutschem schp und scht ausspricht, statt mit richtigem sp und st.”

Auch auf die Schreibung berufen sich die Gegner der Aussprache scht und schp. „Doch *die Schreibung kann nie und nimmer als Massstab für die Aussprache dienen;* das gute alte Wort „schreibe, wie du richtig sprichst“, kann in seiner einfachsten Bedeutung nicht genug empfohlen werden, und man hüte sich davor, seinen Sinn in das Gegenteil zu verkehren.“ (Siebs, Bühnenaussprache, S. 13: „Die umgekehrte Regel, die oft halbgebildete Leute befolgen, ist grundfalsch; nichts ist verfehlter als sprechen zu wollen, wie man schreibt.“ Schriftenverzeichnis 11, S. 19.[4])

---

1) Schriftenverzeichnis 2, S. 56.

2) Schriftenverzeichnis 3, S. 35.

3) Schriftenverzeichnis 7, S. 18, 19.
Über denselben Gegenstand siehe Schriftenverzeichnis 5, S. 129. Anmerk. 2.
4, S. 150. Notes 1 and 2.
9, S. 49.
10, S. 35, 36.
8, S. 4.
11, S. 12, Anmerk. 2.
14. §1079.
Vergleiche auch die Besprechung von st und sp, sowie sk im Anlaut in: Reform, Monatsschrift des Vereins für vereinfachte Rechtschreibung. Norden, Dietrich Soltau.
24. Jahrg., No. 2, (Feb. 1900) S. 24, 25.
24. Jahrg., No. 3, (März 1900) S. 49, 50.
23. Jahrg., No. 12, (Dez. 1899) S. 190-193.

4) Ich habe über die Aussprache des st und sp alles, was mir zur Verfügung stand, gesammelt, weil die mundartliche „spitze“ Aussprache hier in Amerika häufig verbreitet ist und oft so hartnäckig verteidigt wird. Es sind übrigens

Der stimmhafte palatale Reibelaut j ist in deutschen Wörtern zu sprechen für anlautendes j, z. B. ja, je, jener, jung.

Man hüte sich davor, dem j einen d-Laut vorzuschlagen, z. B. dja, djung.

Auch für g in ew'ge, blut'ge u. s. w. wird j gesprochen, falls es nicht möglich ist, den ausgefallenen Vokal leicht durchklingen zu lassen. (Siebs, Seite 59 und 69,)

„Stimmlos sind p, t, k. Beim Übergang von den mit Stimme gesprochenen Vokalen zum p, t, k muss an irgend einer Stelle die Stimme aufhören. Daher wird thatsächlich in Rat, Blut, zwischen a, u und dem t eine kleine Pause gemacht. Der Unterschied des auslautenden b, d, g nach langem Vokal (Grab, Rad, Tag) und des auslautenden p, t, k nach langem Vokal besteht darin, dass vor b. d, g nicht jene minimale Pause stattfindet wie vor p, t, k. Die Bindung des Vokals mit dem Verschlusslaute ist eine andere. Beim auslautenden p, t, k ist der Einsatz und der Absatz stark; beim auslautenden b, d, g nach langem Vokal ist der Einsatz schwach, der Absatz stark." (Siebs, Seite 61 und 62.)

Um es praktisch durch die Aussprache des Vokals festzustellen: in Grab, grub, Rad, Brod, Tag, Sieg spricht man den Vokal decrescendo, lässt ihn langsam verklingen und setzt dann erst das p, t, k ein.

Eine grosse Schwierigkeit bietet die Regelung der Aussprache des auslautenden g. (Tag, flog, Weg, weg, König, trug, feig.)

Die Kommission entschied sich für den Verschlusslaut und nicht für den Reiblaut. (Also Tag, flog, Weg, trug, feig und nicht Ta*ch*, flo*ch*, We*ch*, tru*ch*, fei*ch*.

Der Verschlusslaut ist für alle Bühnen die mustergültige Aussprache.

Eine besondere Stellung nimmt die Ableitungssilbe -ig ein. Hier entschied man aus verschiedenen Gründen für den Reibelaut. Folgt jedoch der Silbe -ig die Silbe -lich, so tritt Verschlusslaut ein. Man spricht also:

Köni*ch*, Köni*chs*; aber Köni-ge, Köni-gin; in den letzten beiden Wörtern ist eben g Anlaut, in den ersten beiden Ausslaut.

Ferner: Köni*ch*reich, könig-lich, mächti*ch*, dreissi*ch*, gnädi*ch*, fleissi*ch*, gnädig-lich.

Auch vor Konsonanten lautet -ig wie -ich; z. B. freudi*ch*ste, Ewi*ch*-keit; eine Ausnahme wird nur gemacht, wenn die Endung „lich" folgt; z. B. ewi*ch*, aber ewig-lich; Köni*ch*, aber könig-lich.

---

nur noch etwa 5 Millionen Deutsche, welche die „spitze" Aussprache des st und sp sprechen. (Reform. Jahrg. 23. No. 12, Dez. 1899. S. 192.)

Die Aussprache ist aber auch im Zurückweichen begriffen. Bremer schreibt z. B. in seiner deutschen Phonetik S. XI: „So dringt das hochdeutsche „scht" und „schp" (z. B. in stehen, sprechen) auf niederdeutschem Boden vor. In Stralsund hört man das alte „st" und „sp" kaum noch von ganz alten Leuten, auf dem Lande von einer etwas jüngeren Generation."

Über den Verschlusslaut k enthält der Bericht der Kommission folgende Regeln:

I. Gehauchtes stimmloses k ist zu sprechen in: lecken, Haken, Sack, sechs, wachsen, Hexe, quälen, weg, hinweg, weglegen, Grog,

II. stimmhaftes (guturales) g ist zu sprechen, wenn g im Silbenlaut erscheint, z. B. geben, Magen, grob, gleich, Egge, Tage, Siege, Könige.

III. Wenn g inlautend nach langem Vokal erscheint, sei es im Silbenauslaute oder vor Konsonanten oder nach kurzem Vokal, so ist ein schwach eingesetztes, aber stark abgesetztes und gehauchtes k zu sprechen. Das erreicht man, indem man den Vokal langsam verklingen lässt, z. B. Schlag, schlägst, Sieg, Weg, siegst, Jagd, Magd, beugst, arg, Berg, Balg.

So auch in mög-lich, unsäg-lich, klüg-lich; vor der Aussprache möglich, klü-glich (mit stimmhaftem g) ist zu warnen.

Auch über Betonung wurde beraten.

Es sei nur noch darauf aufmerksam gemacht, dass die deutschen Wörterbücher weder die Aussprache noch die Betonung der Wörter angeben.

Weder Sanders, noch Heyne, noch Ditscheiner-Wessely befassen sich damit.

Besser steht es mit den deutsch-englischen Wörterbüchern. Muret-Sanders und Köhler geben wenigstens die Betonung an.

Ein einziges mir bekanntes Wörterbuch giebt Aussprache und Betonung an: Chr. Wenigs Deutsches Wörterbuch. Bearbeitet von Dr. G. Schumann, Schulrat. 8. Aufl. Köln 1896. Du-Mont-Schaubergsche Buchhandlung.

Dass der Gegenstand nicht so unwichtig ist, erhellt daraus, dass man *A*-raber und A-*ra*-ber, *Ge*-org und Ge-*org*, *Ab*-teilung und Ab-*tei*-lung, *Kaf*-fee und Kaf-*fe*, *Ta*-bak und Ta-*bak*, *Pas*-tor und Pas-*tor* hören kann.

Das Siebsche Buch enthält noch ein 16 Seiten umfassendes Wörterverzeichnis.

Die Kommission verspricht, auf Grund der Ergebnisse ein Aussprachewörterbuch zu bearbeiten. Das ist sehr erfreulich. Dann sind wir doch imstande, in zweifelhaften Fällen uns Rat zu holen.

Hat dann der Lehrer ein deutsches Wörterbuch, etwa Heyne oder Sanders, und ein orthographisches Wörterbuch, etwa Duden oder Matthias, und das in Aussicht gestellte Aussprachewörterbuch, dann ist er gerüstet.

Allerdings glaube ich, dass ein einbändiges Wörterbuch, welches in sprachlicher, orthographischer und orthoepischer Beziehung alles Notwendige enthält, geradezu ein dringendes Bedürfnis geworden ist. Dann hätten wir im Deutschen, was Webster im Englischen ist, einen Standard.

Die Volkspoesie im Unterricht.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Prof. Harold Arjuna Graevell van Jostenode, Brüssel, Belgien.

Anhang.

Ich will im folgenden noch eine kurze Übersicht geben über die hauptsächlichste Litteratur und dann einige Proben aus den zunächst in Betracht kommenden Sprachen, der hochdeutschen, niederländischen, englischen und französischen. Das ganze bedeutende Material, das bis jetzt über Volkspoesie vorhanden ist, findet jeder ja leicht in den betreffenden Handbüchern. Ich begnüge mich daher, hier nur ein paar Winke zu geben.

Zur Einführung in die germanische Volkspoesie ist noch immer am besten das vor einem halben Jahrhundert geschriebene Werk Talojs, Versuch einer Charakteristik des Volksliedes germanischer Nationen, das auch gute Proben giebt. (Leipzig 1840.)

Firmenichs Germaniens Völkerstimmen, 3 Bände und Anhang (Berlin 1843—1866), enthalten eine vorzügliche Auswahl von Sprachproben aller germanischen Stämme.

Uhlands Volkslieder, 2 Bände (Stuttgart 1844—45, jetzt neue billige Ausgabe), sind das klassische Werk, zu dem seine Schriften zur Geschichte der Dichtung und Sage (8 Bände 1865—72) eine wertvolle Ergänzung bilden.

Vilmar, Handbüchlein für Freunde des deutschen Volksliedes, Marburg 1867, 3. vermehrte Auflage von Böckel 1886, mit feinem Verständnis für das Volkstümliche geschrieben.

Böhme, Altdeutsches Liederbuch. Volkslieder der Deutschen nach Wort und Weise aus dem 12. bis 17. Jahrhundert, gesammelt und erläutert. Leipzig 1877. Grosser Band von 832 Seiten; vorzüglich.

Für die historischen Lieder haben wir die schöne Sammlung von Liliencron, die historischen Lieder der Deutschen vom 13.—16. Jahrh. Leipzig 1865—69. 4 Bände. Mit Nachtrag: Töne der hist. V. L. Von demselben verdienstvollen Verfasser in der „Deutschen National-Litteratur" von Kürschner als 13. Band Deutsches Leben im Volkslied um 1530 (Stuttgart, Spemann); giebt gute Einleitung und die Texte mit Musik.

Georg Scherer, die schönsten deutschen Volkslieder. Mit Holzschnitten nach Originalzeichnungen von Grünenwald, Piloty, Rich-

ter, Schwind, Thumann u. a. Leipzig 1880. Verlag von Alphons Dürr. Eine strenge Auswahl der schönsten Volkslieder in den erreichbar besten Lesarten, als Festgeschenke namentlich zu empfehlen.

Franz Magnus Böhme, Erks deutscher Liederhort. Neue Ausgabe in 3 Bänden, Leipzig. Diese grossartige, abschliessende Sammlung von über 2000 Volksliedern ist mit ungeheurem, echt deutschem Fleisse nach Jahre langen Vorbereitungen als Auszug aus ungefähr 12,000 gesammelten Liedern und 15,000 Kinderreimen entstanden.

Echte Volkslieder giebt auch der „Deutsche Volksgesangverein in Wien" in seinen Flugschriften zu billigstem Preise heraus; vorzügliche Texte, gut gesetzt.

Inbetreff der Sprichwörter will ich wenigstens auf zwei Bücher aufmerksam machen, nämlich:

Dr. Oskar Wächter, Sprichwörter und Sinnsprüche der Deutschen in neuer Auswahl. Gütersloh, Bertelsmann 1888. 392 S.

Dr. Albert Wittstock, Die Erziehung im Sprichwort oder die deutsche Volks-Pädagogik. Leipzig. Naumann 1889. 281 S.

Die niederländischen Volkslieder findet man gesammelt von Hoffmann von Fallersleben. Hannover 1856. Die sämtlichen niederdeutschen Dialekte umfasst „Van de Schelde tot de Weichsel". Groningen 1882.

Kalff. Het tied in de Middeleuwen. Leiden, Briel 1884.

Leicht zugängliche Ausgaben sind auch die mit Noten versehenen Auswahlen „Nederlandsch Liederboek uitgegeven door het Willems-Fonds", Gent, Vuylstike, 1. Band 1895. 2. Bd. 1898. Nederlandsch Volksliederenbock, 139 Liederen voor Langen Klavier. Amsterdam, Van Looy 1897.

Für England brauche ich bloss auf die grosse Sammlung des Amerikaners Child hinzuweisen. Altenglische Dichtungen in wortgetreuer Übersetzung hat Steineck herausgegeben bei Reisland, Leipzig 1898.

Die skandinavischen Lieder sind gut übersetzt von Rosa Warrens, die auch die schottischen trefflich wiedergegeben hat.

Auf ein neues Werk von Léon Pineau, Les vieux chants populaires scandinaves, Paris, Emil Bouillon, will ich noch hinweisen.

Die vollständigste Sammlung französischer Volkslieder ist von E. Rolland, dem Mitherausgeber der Zeitschrift „Mélusine". Die historischen Lieder gab heraus Le Roux de Lincy, Chansons historiques. Eine Geschichte des französischen Volksliedes, besonders vom musikalischen Standpunkte aus, hat Tiersot geschrieben: Histoire de la chanson populaire en France. Paris 1889. Auswahlen gaben Haupt und neuerdings Ulrich (Leipzig 1899). Scheffler, Französische

Volksdichtung und Sage. 2 Bände, 1844. Ein anziehendes Buch ist „Auf den Spuren des französischen Volksliedes“ von E. Pasqué und Bamberg.

Die italienischen Volkslieder sind in einer stattlichen Anzahl von Bänden gesammelt. Eine gute Auswahl giebt Eugenia Levi, Fiorita di canti Aradizionali del Popolo Italiano, (Firenze Bemporard 1895).

Eine Übersicht über die Volkspoesie sämtlicher Völker wollen die Sammlungen in Paris geben „Littératures populaires de toutes les nations“ (Leroux und Maisonneuve).

Die Bedeutung der Volkspoesie für die Schule hat neuerdings zu zeigen gesucht Harold Arjuna in seiner Schrift „Klassisch oder volkstümlich? Auch ein Beitrag zur Lösung der Schulfrage“. Leipzig 1896. August Gräve, Die Pflege der Volksdichtung und ihre Bedeutung für die heutige Zeit. Sammlung pädagogischer Vorträge VIII. 1, Bielefeld, Helmich.

Ich will nun ein deutsches Volkslied als Muster folgen lassen und es kurz erklären, um zu zeigen, welchen Nutzen der Leser aus ihm ziehen kann. Ich nehme ein Lied aus dem 15. Jahrhundert, das zuerst in den „Bergkreien II. Nürnberg 1547 No. 9“ abgedruckt worden ist, bei Uhland No. 94, bei Böhme No. 99, bei Liliencron No. 29. Eine Melodie hat man bis jetzt noch nicht dazu gefunden. Uhland hat ihm die Überschrift „Die Lilien“ gegeben.

1, Es reit ein Herr und auch sein Knecht
wol über eine Heide, die was schlecht, ja schlecht,
und alles was sie redten da,
was alles von einer wunderschönen Frauen, ja Frauen.

2. „Ach Schildknecht, lieber Schildknecht mein,
was redst von meiner Frauen, ja Frauen,
und fürchtest nicht mein braunen Schild,
zu Stücken will ich dich hauen
vor meinen Augen.“

3. „Euern braunen Schild den fürcht ich klein,
der lieb Gott wird mich wol bhüten, behüten.“
Da schlug der Knecht seinen Herrn zu Tod,
Das geschah um Fräuleins Güte, ja Güte.

4. „Nun will ich heim gen landwärts ein
zu einer wunderschönen Frauen, ja Frauen;
ach Fräulein, gebt mir's Botenbrod!
eur edler Herre und der ist tot,
so fern auf breiter Heide, ja Heide,“

5. Und ist mein edler Herre tot,
darumb will ich nicht weinen, ja weinen;
den schönsten bulen, den ich hab,
der sitzt bei mir daheime
Mutteralleine."

6. Nu sattel mir mein graues Ross!
ich will von hinnen reiten,"
Und da die auf die Heide kam,
die Lilien thäten sich neigen
auf breiter Heide,

7. Auf band sie ihm sein blanken Helm
und sah ihm unter die Augen, ja Augen:
„Nun muss es Christ geklaget sein,
wie bist du so sehr zerhauen
unter dein Augen!

8. Nu will ich in ein Kloster ziehn,
will den lieben Gott für dich bitten, ja bitten,
dass er dich ins Himmelreich well lan,
dass gscheh durch meinetwillen!
schweig stille!"

Eine hübsche Auslegung des Liedes giebt Vilmar in seinem Handbüchlein Seite 133. Ich will sie hersetzen, um gleichzeitig zu zeigen, wie trefflich der grosse Litteraturhistoriker sich auf solche Analysen verstand.

„Es ist ein Lied von der Untreue, welche lange Zeit mit sich ein lüsternes, aber wie sie sich einredet, ungefährliches Spiel getrieben hat— dass aus dem lockeren und lockenden heiteren Spiel furchtbarer Todesernst werden könne, hat sie sich nicht gesagt. Die Frau ist untreu, doch berührt die Untreue eigentlich nur die Oberfläche des Herzens: es ist mehr ein Irrlicht, von dem sie verlockt wird, und welchem sie vorwitzig und übermütig folgt, als dass es eine Flamme wäre, welche aus dem Innersten ihrer Seele, aus der Tiefe ihres Herzens, herausschlüge. Als ihr der Tod ihres Gatten durch den Mörder, den von dem Geliebten bestochenen treulosen Diener seines Herrn, verkündet wird, ist allerdings das erste Gefühl das der Befriedigung, nun ihrer Neigung folgen zu dürfen; das zweite ist das der alten, wenn auch jetzt nur noch äusserlichen Anhänglichkeit an den Toten — sie will wenigstens sehen, was geschehen ist. Aber als die Ungetreue der Todesstätte nahe kommt, als sie über die Heide reiset, auf welcher der verratene Gatte um ihretwillen erschlagen liegt, da treten die Gestalten des Todes ernst an sie heran: Laub und Gras und Blumen sehen ihr anders aus als sonst, die Lilien neigen sich und klagen sie an. Und als sie zu der Leiche des Ermordeten kommt,

muss sie sein Angesicht, das einst liebe, jetzt vom Mordstahl entstellte Angesicht, noch einmal sehen — sie bindet ihm den Helm ab uad schaut in die erloschenen Augen. Da ist sie geheilt von ihrer Krankheit, von der Untreue, wenn gleich zu spät, bekehrt; tiefer Schmerz um den, der um ihretwillen, durch ihre Schuld gefallen ist, erfüllt ihre reuige Seele, und sie zieht sich büssend zurück in die Einsamkeit eines Klosters. Dieses Gedicht von eigentümlicher Schönheit ist vorzüglich geeignet, die wahre Natur des Volksliedes zur Anschauung zu bringen; die Gemütszustände der handelnden Personen, die Motive der Handlungen und Zustände, insbesondere die Sinnesänderung der Frau, werden gar nicht erwähnt, die Sinnesänderung wird nicht einmal angekündigt; es wird nur die einfache Thatsache erzählt, und dem Hörer überlassen, die Zwischenglieder hinzuzudichten. Diese Teilnahme an dem Schaffen des Dichters, dieses Mitdichten, welches auf diese Weise dem Hörer angesonnen wird, kann nur in Zeiten einer gleichmässig und allgemein verbreiteten dichterischen Erregung stattfinden; der Zuhörer oder Leser steht auf diese Weise dem Dichter im Range gleich, wogegen wir, die wir uns von unseren Dichtern alles vorsagen lassen — auch wohl vorgesagt haben wollen — unseren Dichtern gegenüber uns in einer weit ungünstigeren, nicht nur weit prosaischeren, sondern gleichsam schülerhaften Stellung befinden,"

Meine Auslegung weicht von der soeben gegebenen in einigen, nicht unwesentlichen Punkten ab. Ich glaube nicht, dass der Knappe die Absicht hatte, seinen Herrn zu ermorden. Ein vorsätzlicher Mörder wird sich wohl kaum vor seiner That auf Gottes Schutz berufen. Ich denke mir vielmehr, dass der schöne Schildknecht mit seinem Herrn in Wortwechsel geraten ist, als er ihm von seiner Frau sprach, die er heimlich liebt, und dass der jähzornige Ritter ihn — wie er ihm ja vorher angedroht hat — mit blanker Waffe zuerst angegriffen hat. Die schöne Frau hat aber mit zweien zugleich kokettiert, mit ihrem Knappen und einem anderen Ritter. Es ist eine ähnliche Situation wie in Goethes „Götz von Berlichingen", wo Adelheid auch zwei Liebhaber hat. Nur glaube ich mit Vilmar, dass es von ihrer Seite nur ein frivoles Spiel war. Es ist sogar möglich, dass der Schildknappe seinem Herrn nur berichtet, dass seine Frau heimliche Zusammenkünfte mit einem Anderen hat und dass dieser es nicht glauben will und über diese angebliche Verleumdung in Zorn gerät. Der Schildknappe ist eben eifersüchtig und sucht seinen Nebenbuhler auf irgend eine Weise zu beseitigen. Als er nun den Tod seines Herrn der Frau meldet, spielt diese in rascher Geistesgegenwart den Nebenbuhler gegen den lästigen jungen Bewerber aus, indem sie ihm sagt: Es ist schon ganz gut, dass mein Mann tot ist; ich habe ja dafür einen guten Ersatz, den anderen Ritter, der zum Rendezvous gekommen ist. In Wahrheit aber wahrt sie ihrem Manne die Treue. Beweis dafür ist das Sichverneigen der Lilien. Die Lilien bedeuten die Unschuld und

ihr Gruss kann nur ein symbolisches Anerkennen einer Tugend sein. Gott spricht so durch die Natur, die keineswegs stumm, sondern der Ausdruck einer höheren Intelligenz ist. Die Natur verkündet in der germanischen Sage durch ihre innige Teilnahme oft die Wahrheit, wo Menschen sie nicht erkennen. So wenn der dürre Stab im „Tannhäuser" wieder anfängt zu blühen. Um ihre Busse vollzumachen, geht sie ins Kloster, um in Entsagung uad Askese den Rest ihres Lebens dem Seelenheile ihres durch ihren Leichtsinn gemordeten, aber doch geliebten Mannes zu weihen.

Sprachlich bietet das schöne Lied wenig Schwierigkeiten. Knecht steht in Vers 1 für Schildknecht, englisch noch erhalten in knight (Ritter). Schlecht in Vers 2 soviel wie „eben", eine öde, einsame Ebene. Güte in Strophe 3, 4 bedeutet hier nach Vilmar „Schönheit". Das „Botenbrot", das in der folgenden Strophe erwähnt wird, ist der Lohn des Boten, der eine angenehme Nachricht bringt. Das letzte Wort „schweig stille!" ist etwas rätselhaft: es kann an den Mörder gerichtet sein, dem sie jeden Versuch abschneiden will, sie umzustimmen, es kann auch an ihren Mann gerichtet sein, um ihn zu beschwichtigen, da er naturgemäss Rache verlangt (sein Blut schreit ja laut nach Rache, und die Seele bleibt nach deutscher Anschauung die erste Zeit bei dem Leichnam); wahrscheinlich aber spricht sie die Worte zu sich selbst: „Schweig stille, mein Herz! Füge dich in das Unvermeidliche! Verzichte auf irdisches Vergnügen und opfere alles auf!"

(Fortsetzung folgt.)

Editorielles.

Vom Lehrertage: I. Der 30. deutschamerikanische Lehrertag in Philadelphia liegt hinter uns, und es bleibt uns noch übrig, nunmehr über sein Soll und Haben Abrechnung zu halten.

Unsere Hoffnungen, die wir in denselben gesetzt hatten, erfüllten sich leider nur teilweise, da der Besuch trotz aller redlichen Bemühungen seitens des Vorstandes, insonderheit dessen Sekretärs, auch hinter den bescheidensten Wünschen zurückblieb. Gründe, beziehungsweise Entschuldigungen sind zwar leicht zu finden. Die Eisenbahngesellschaften konnten durchaus nicht bewogen werden, eine angemessne Verlängerung der zu ermässigten Preisen überlassenen Fahrkarten zu gewähren. Dadurch wurden die weiter entfernt wohnenden Lehrer und Lehrerinnen vom Besuch abgehalten; denn die meisten unter uns sind nicht so gestellt, um eine weite Reise zu unternehmen, lediglich zum Besuch eines Lehrertages, ohne die Gelegenheit, durch längeres Verweilen am Tagungsorte, oder durch Abstecher nach benachbarten Orten Arbeit und Vergnügen zu vereinigen. Wir raten darum unserm Vorstande, bei späteren Unterhandlungen mit den Eisenbahnen auf eine längere Giltigkeit der Fahrkarte zu dringen.

Wenn sich somit ein berechtigter Entschuldigungsgrund für die entfernt wohnenden Lehrer findet, so trifft dieser doch nicht bei den näher wohnenden Lehrern zu. Freilich wird jeder von ihnen mit anderen Gründen für sein Fernbleiben zur Hand sein, von denen viele auch stichhaltig sein mögen, aber bei der grossen Masse gilt doch das Sprichwort: "Where there's a will, there's a way"—wo das Interesse zur Sache, das Gefühl der Zugehörigkeit zum Stande und darum das Gefühl der Pflicht, an dessen innerer und äusserer Hebung zu arbeiten, vorhanden ist, da sind auch Mittel und Wege vorhanden, diesem Gefühle Rechnung zu tragen und es zu bekunden. Leider treibt aber der Partikularismus, der dem Deutschamerikaner im allgemeinen eigen ist, bei dem deutschamerikanischen Lehrer besonders üppige Blüten. Ein jeder ist sich selbst genug und fragt nicht nach dem andern; er glaubt nichts nehmen zu können und will darum auch nichts geben; ihm steht seine persönliche Eitelkeit und Selbstzufriedenheit höher als die Sache, in deren Dienste er stehen sollte.

Warum fehlten so viele der ehemaligen Zöglinge des Lehrerseminars? Sie sollten den Sauerteig innerhalb der deutschamerikanischen Lehrerschaft bilden, und gerade auch sie bleiben fern, obgleich unter ihnen sich viele in einträglichen Stellungen befinden, also durch finanzielle Rücksichten sich kaum vom Besuche eines Lehrertages abhalten zu lassen brauchten. Haben sie nichts für den Bund übrig, auf dessen Anregung und durch dessen Mitwirkung die Anstalt erstand, die ihnen ihre Ausbildung gewährte?

Ist denn die deutschamerikanische Lehrerschaft aller Ideale bar? Es wäre traurig, wenn dem so wäre. Würden uns aber auch diese nicht zusammenführen, so sollte es doch wenigstens der allen gemeinsame Selbsterhaltungstrieb, verbunden mit der überzeugenden Thatsache, dass wir von aussen auf keine Unterstützung rechnen können, wenn wir nicht selbst für unsere Sache einstehen!

Liess die Anzahl der Lehrertagsbesucher viel zu wünschen übrig, so war doch inbezug auf den Besuch nach zwei Seiten hin ein Fortschritt bemerkbar. Es waren in Philadelphia mehr Ortschaften vertreten, als je zuvor, wenigstens soweit, als unsere Erinnerung zurückreicht. Vom Osten und vom entferntesten Westen, vom Süden und vom Norden, ja aus Canada waren Vertreter erschienen. Das ist hoch erfreulich, denn diese werden in ihren Kreisen dem Bunde neue Freunde werben und dadurch unserer Sache wirksam helfen. Zum andern zeigte sich auch schon ein erfreuliches Resultat der Bemühungen des vorjährigen Bundesvorstandes, ausser den Volksschullehrern mehr als bisher auch die Hochschul- und Universitätslehrer in den Bund zu ziehen. Ja, im Verhältnis waren mehr Vertreter der letzteren als der ersteren zugegen. Ihre rege Anteilnahme an den Verhandlungen giebt die Gewähr einer immer festeren Vereinigung aller, aus welcher nu r S e g e n spriessen kann.

Bevor wir auf die Vorträge und Verhandlungen des Lehrertages eingehen, liegt uns die angenehme Pflicht ob, des Empfanges zu gedenken, der den Besuchern in Philadelphia zu teil wurde. Wer da glaubte, dass im Osten das Deutschamerikanertum absorbiert sei, wurde sicherlich durch seine Erfahrungen in Philadelphia eines Bessern belehrt. Alle die Bestrebungen, durch welche das Deutschtum zu dem bedeutenden Kulturfaktor in unserem Lande geworden ist, die Bestrebungen auf dem Gebiete der Erziehung, der Wissenschaft, der Kunst und Geselligkeit, stehen in Philadelphia in höchster Blüte und finden immer neue Nahrung in den verschiedenen Gesellschaften und Instituten, welche sich sämtlich vereinigten, um den Besuchern des Lehrertages ein Bild ihrer Thätigkeit und somit des deutschen Lebens in Philadelphia zu geben, sowie zu dessen Unterhaltung beizutragen. Wir erfüllen nur eine Ehrenpflicht, wenn wir der vom deutschen Geiste durchwehten Universität von Pennsylvanien, insonderheit ihrer deutschen Abteilung, der deutschen Gesellschaft, des Schützenvereins, des Turnvereins und des Jungen Männerchors Erwähnung thun und ihnen an dieser Stelle öffentlich unsern Dank für ihre liebenswürdige Gastfreundschaft bekunden. Was diese zu bieten vermochte, wurde geboten, um uns den Aufenthalt in Philadelphia angenehm zu machen; und dass dies nicht nur von den deutschen Vereinen geschah, sondern im höchsten Masse auch von der Universität, in deren Mauern die Tagung stattfand, war sicherlich für alle eine freudige Überraschung. Die warmen Begrüssungsworte des Vize-Provost Dr. Edgar Smith waren nicht bloss Worte der Höflichkeit, sondern ein jeder der Besucher fühlte bald, dass sie aufrich-

tig gemeint waren, dass er in den Räumen der Universität willkommen war, in denen er sich ungeniert bewegen und heimisch machen sollte. Dabei wurde diese liberale Gastfreundschaft in so überaus vornehmer und taktvoller Weise gehandhabt, dass alle sie als selbstverständlich hinnahmen und dieselbe ihnen erst nachträglich in ihrer ganzen Ausdehnung zum Bewusstsein kam. Die Universität von Pennsylvanien hat durch ihre Handlungsweise dem Lehrerbunde grosse Ehre erwiesen, aber dadurch auch sich selbst geehrt. Ihr Name wird mit dem 30. Lehrertage untrennbar in der Erinnerung aller Besucher bleiben und mit ihm genannt werden.

M. G.

Für die Schulpraxis.

Der erste Schultag.

Von Dir. Emil Dapprich, Milwaukee, Wis.

Wenn man von der Arbeit in der Schule spricht, so darf man dem guten deutschen Sprichwort: „Ende gut, alles gut" als Ergänzung wohl die Antithese: „Anfang gut, alles gut" zufügen. Ganz besonders gilt das letztere Wort bei solchen Lehrern, die in neue Stellungen eintreten und dazu noch jung und unerfahren sind; bei ihnen ist der erste Schultag von so grosser Wichtigkeit, dass es wohl am Platze ist, sie darauf aufmerksam zu machen. Bei Kindern ist der erste Eindruck, welchen ein Ding oder eine Person auf sie macht für lange Zeit von bestimmender Macht. Der erste Eindruck des Lehrers auf seine Klasse sollte daher der möglichst beste sein, und das wird er nur, wenn wir den Kleinen sofort Achtung und Zuneigung abnötigen. Eine unerschütterliche Ruhe, ein sicheres Auftreten, tadellose Haltung, gute Manieren und vor allem Herzlichkeit mit Ernst gepaart, üben auf das Gemüt des Kindes einen mächtigen Eindruck aus. Doch gilt hier ganz besonders das Wort Goethes:

„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen etc."

Das Schulleben ist ein beständiger Kampf zwischen Lehrer und Schüler um die Suprematie; daher rüstet sich der kluge Schulmeister vorher. Sein Zimmer ist für den Empfang der Kinder in schönste Ordnung gebracht und so geschmackvoll wie möglich ausgestattet. Alle nötigen Lehrmittel sind an passendem Platze zurechtgelegt, Lehr- und Stundenpläne sind fertig, und der letztere steht in schöner Schrift an der sauber gewaschenen Wandtafel. Dort steht auch eine Liste der von den Kindern zu beschaffenden Lehrbücher und Schulmaterialien. Liefert die Schule diese Sachen, so sorgt der Lehrer dafür, dass sie in genügender Menge zur Hand sind, um nach Eröffnung der Schule zur Verteilung zu kommen. Für die Anfertigung der Schülerlisten hat der Lehrer im voraus einen Fragebogen ausgearbeitet, der von den Schülern später und zwar mit Sorgfalt auszufüllen ist. Er verlangt folgendes: Name des Schülers, des Vaters, Wohnung der Eltern, Geburtstag und Geburtsjahr. Papiere für diese Arbeit liegen auf dem Pulte des Lehrers zur Verteilung bereit. Statthaft wäre es auch, diese Fragen an die Wandtafel zu setzen und später für die richtige Beantwortung die nötigen Winke zu geben. Für die Kleinen geht der Fragebogen in ein Kouvert eingeschlossen an die Eltern. Liefert die Schule kein Schreibmaterial, so ist es nötig, dass der Lehrer eine Anzahl von Reservelisten

an Hand hat, da fast immer eine Anzahl von Kindern ohne das nötige Arbeitszeug erscheint und daher leihweise dasselbe aus der Hand des Lehrers erhält.

Am ersten Schultag sollte der Lehrer der erste im Klassenzimmer sein. An seinem Pulte sitzend, erwartet er die kommenden Schüler.

Sie treten sittsam ein, sie grüssen ihn und die Klassengenossen. Er winkt sie zu sich, fragt sie nach ihren Namen, die er sich aufschreibt, und weist ihnen ihre Sitze an, giebt ihnen zugleich Aufschluss, wo sie ihre Hüte etc., aufzuhängen haben. Die Mutwilligen, Lebhaften setzt er in seine Nähe, die Bescheidenen und Schüchternen erhalten die entfernten Plätze. Ohne dass die Schüler es merken, beobachtet er die Klasse und prägt sich die Namen seiner Schüler ein. Eine leise geführte Unterhaltung der Kinder stört er nicht; nur durch Blick und Wink dirigiert er und ein leichtes Auftupfen des Bleistiftes auf das Pult muss genügen, die Ruhe herzustellen. Mit dem Schlag der Glocke beginnt die Arbeit; wer später kommt, tritt zum Pult des Lehrers, um sich zu entschuldigen. Bei ungenügender Entschuldigung erfolgt eine in ernstem Ton gehaltene Ermahnung, und die unterbrochene Arbeit nimmt ihren Fortgang. In wenigen, bestimmt gefassten Sätzen giebt der Lehrer die allgemeinen Verhaltungsmassregeln (die in mehrklassigen Schulen von dem Lehrerpersonal für die gesamte Anstalt vorher festgestellt worden sind) und ermahnt zur strikten Beherzigung.

Ein junger Lehrer hüte sich wohl, irgend welche Neuerungen in seiner Schule einzuführen ohne Beratung mit seinen Kollegen, am wenigsten am ersten Tage; auch vermeide er, über seine Vorgänger irgend welche tadelnde Bemerkungen zu machen. Sind in der Anstalt sogenannte opening exercises eingeführt, so hat er sich vorher über die Art derselben in der Lehrerkonferenz genügend informiert und für seinen ersten Schultag die passende Auswahl getroffen. Ein einfaches Volkslied, das die Klasse schon kann, und eine passende Deklamation würden genügen. Keine Arbeit wird begonnen, ehe die gesamte Klasse für dieselbe fertig ist; und diese Bereitwilligkeit muss sich ganz von selbst ergeben, ein Blick höchstens ein Wort muss genügen, die ungeteilte Aufmerksamkeit aller Schüler zu erzielen. Die erste Arbeit ist die Aufstellung der Schülerliste. Der Lehrer erklärt kurz, welche Angaben er wünscht und wie er sie wünscht. Er ruft einen Schüler auf, die Papiere auszuteilen; geräuschlos und rasch legt derselbe vor jeden Klassengenossen das für diese Arbeit nötige Material, bringt den Überschuss der Papiere zum Pulte des Lehrers zurück und begiebt sich auf seinen Platz. Jetzt erst beginnt das sorgfältige Niederschreiben der verlangten Information und nach Vollendung der Arbeit das Einsammeln der Papiere in derselben ruhigen Weise wie die Verteilung. Es darf den Schülern nicht gestattet werden, die Arbeit einzeln einzureichen; der Lehrer muss daher vorher mitteilen, wie er das Einsammeln der Blätter besorgt haben will. Man erlaube keinem Schüler die Erfüllung irgend eines Wunsches, ehe derselbe durch Aufheben des Fingers um Erlaubnis zu sprechen gebeten hat und ihm durch Zustimmung des Lehrers dieses Privilegium eingeräumt worden ist. Wo ein Blick ausreicht, benutze keinen Wink, reicht der Wink, so spare das Wort, je weniger der Lehrer redet, desto besser ist seine Schule.

Der Lehrer giebt nun die nötigen Erklärungen zum Stundenplan der Klasse und lässt für das Abschreiben desselben die Papiere in derselben Weise verteilen, wie es vorher geschah. Nachdem diese Arbeit vollendet und vom Schüler unterschrieben ist, geht sie, von dem Monitor gesammelt, an den Lehrer zurück. Sorglose Arbeiten werden zurückgewiesen und müssen nach Schluss der Schule nochmals gemacht werden. Die Schüler müssen gleich am ersten Tage das Bewusstsein mit nach Hause nehmen, dass der Lehrer alles sieht, was im Schulzimmer vorgeht, dass er jede Arbeit prüft und unerbittlich jede sorglose ver-

wirft. Ich halte es für weise, den Platz am Pult vor der Pause nicht zu verlassen, da man von dort aus die ganze Gesellschaft im Auge behalten kann und das ist für die Disziplin notwendig. Am ersten Tag kann man sich nicht streng an den Stundenplan halten. Nach dieser schriftlichen Beschäftigung nehme man eine mündliche, sei es eine Anschauungslektion, eine Geschichte oder bei den Kleinen ein Märchen.

Findet man dabei das richtige Süjet, gelingt einem die Behandlung und findet man in der Klasse die gewünschte Unterstützung, so hat man gewonnenes Spiel und darf auf zukünftigen Erfolg rechnen. Nehmen am ersten Tage die Kinder das Bewusstsein mit sich aus der Schule, dass der Lehrer seine Würde zu wahren weiss ohne besonderen Kraftaufwand, dass er Herr der Situation ist, ohne die Schüler es fühlen zu lassen, und dass er an allen ein reges Interesse nimmt, ohne einzelne zu bevorzugen, so wird ihm die Arbeit des Jahres wenig Mühe und grosse Genugthuung bringen. Doch gilt auch hier wieder unseres Dichters Wort:

Eines schickt sich nicht für alle.
Sehe jeder, wie er's treibe,
Sehe jeder, wo er bleibe,
Und wer steht, dass er nicht falle.

Berichte und Notizen.

I. 18. Generalversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars.

Am Montag, dem 25. Juni d. J., fand die 18. Generalversammlung des Lehrerseminars im Schulgebäude statt. In ihr waren 62 Personen und Vereine mit 2258 Stimmen vertreten. Herr Prof. W. H. Rosenstengel von Madison, Wis. führte den Vorsitz, und Herr Albert Wallber von Milwaukee fungierte als Sekretär.

Es gelangten die Berichte der Beamten zur Verlesung, von denen wir den des Präsidenten im Wortlaut folgen lassen:

Meine Damen und Herren! Zur 18. Generalversammlung heisse ich Sie aufs herzlichste willkommen. Das verflossene Jahr war für den Vollzugsausschuss ein Jahr der treuen und unverdrossenen Arbeit. Seine Versammlungen waren gut besucht. In allen herrschte der Geist der Einigkeit und des redlichen Strebens. Er und besonders Ihre Beamten verdienen für ihren regen Fleiss und ihre grosse Uneigennützigkeit die wärmste Anerkennung.

Der ausführliche Bericht unseres tüchtigen Schatzmeisters, des Herrn Albert O. Trostel, wird Ihnen zeigen, dass unsere Einnahmen noch immer nicht so sind, wie sie es sein sollten. Grössere, notwendige Ausgaben, niedrigerer Zinsfuss und vor allem die Schwierigkeit, unsere Gelder gegen gute Sicherheit vorteilhaft anlegen zu können, haben einen Fehlbetrag zur Folge gehabt.

Vor einiger Zeit erhielten wir die frohe Botschaft, dass uns Herr Sammet in Boston $10,000 vermacht habe. Leider ist das Testament gerichtlich angefochten worden, und wir waren deshalb gezwungen, einen Rechtsanwalt in Boston mit der Wahrung unserer Interessen zu beauftragen.

Über das Seminar giebt Ihnen der Bericht unseres Direktors die nötige Auskunft. Ich kann demselben nur hinzufügen, dass die früheren Zöglinge auch in diesem Jahre der Anstalt ihre Anhänglichkeit und Dankbarkeit bewahrt und bewiesen haben. Das ist ein schöner Lohn für die mühevolle Arbeit des Direktors und der Seminarlehrer und auch für Sie.

Es gereicht mir zur Freude, Ihnen die Mitteilung machen zu können, dass der Verwaltungsrat des Seminars und der Vorstand der Deutsch-Englischen Akademie auf einstimmigen Vorschlag des Vollzugsausschusses, unseren Direktor Emil Dapprich einstimmig auf drei weitere Jahre angestellt haben. Es ist dies eine wohlverdiente Anerkennung für unseren treuen und unermüdlich thätigen Direktor und eine Selbstehrung der betreffenden Behörden.

Da es nicht leicht ist, gute Lehrer für das Seminar zu bekommen, und noch viel schwieriger, erfolgreiche und strebsame Lehrer mit geringen Gehältern der Anstalt zu erhalten, so hat der Vollzugsausschuss die Besoldung der Lehrer auf $1400, bezw. $1100 und zugleich festgesetzt, dass sie jedes Jahr um $50 erhöht werden sollen, bis der Höchstgehalt von $1600 bezw. $1400 erreicht wird. Der Verwaltungsrat hat diesem Beschlusse seine Zustimmung erteilt.

Dem Auftrage der 17. Generalversammlung gemäss hat der Vollzugsausschuss ein künstlerisch ausgestattetes Diplom anfertigen lassen und dieses unserem Ehrenmitgliede, Herrn Chas. F. Pfister, überreicht.

Die neuen Nebengesetze, mit deren Entwerfung der Vollzugsausschuss im letzten Jahre betraut wurde, liegen Ihnen heute zur Bestätigung vor. Der Ausschuss hat sich der gar nicht geringen Arbeit mit staunenswerter Treue und Gewissenhaftigkeit unterzogen. Ich darf sagen, dass sich der Entwurf durch Klarheit und Bestimmtheit und vor allem dadurch auszeichnet, dass kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann, gebraucht worden ist. Der Verwaltungsrat, dem die Vorlage zur Begutachtung zugeschickt worden ist, hat dieselbe einstimmig gutgeheissen.

Unsere Beziehungen zu dem Vorstande der Deutsch-Englischen Akademie, dem Direktorium des Turnlehrerseminars und dem Vororte des Nordamerikanischen Turnerbundes waren auch im letzten Jahre die denkbar freundlichsten. Alle Verhandlungen, die wir mit ihnen pflogen, waren von freudigem Einmute getragen und fanden einen alle Beteiligte befriedigenden Abschluss.

Am 24. April 1901 feiert, so hoffe ich wenigstens, die Deutsch-Englische Akademie ihr 50jähriges Bestehen. Diesen Ehrentag, den nur sehr wenige deutschamerikanische Vereine begehen können, sollte der Seminarverein nicht vorüber gehen lassen, ohne der Schwesteranstalt seine herzlichsten und innigsten Glückwünsche darzubringen. Ich empfehle Ihnen, meinen Nachfolger im Amte und Herrn Henry Raab von Belleville, Ill., der dem Verwaltungsrate des Seminars seit 1877 ununterbrochen angehört, zu beauftragen, dies in angemessener Weise zu besorgen.

Das Direktorium des Turnlehrerseminars war zu seinem und unserem grössten Leidwesen gezwungen, den Jahreskursus im Turnlehrerseminar in diesem Schuljahre ausfallen zu lassen. Zugleich musste es sich der grössten Sparsamkeit befleissigen. Dies verursachte uns eine unvorhergesehene Ausgabe. Um nämlich dem Seminar und seiner Musterschule den bewährten Schuldiener zu erhalten, mussten wir einen Teil des Gehaltes, der früher vom Direktorium des Turnlehrerseminars bestritten wurde, aus unserer Kasse decken.

Das Direktorium hat unserer Bitte gewillfahrt und einen Vertreter zu dieser Generalversammlung gesandt. Es ist meine höchst angenehme Pflicht, Ihnen Herrn Fritz Bock als solchen hiermit vorzustellen.

Der Vorort des Nordamerikanischen Turnerbundes liess uns durch seinen liebenswürdigen Ersten Schriftwart, Herrn Theo. Stempfel in Indianapolis, „höflich ersuchen, einen offiziellen Vertreter des Lehrerseminars zur Tagsatzung zu entsenden". Wir sind selbstredend dieser ehrenvollen Aufforderung nachgekommen und haben Herrn Direktor Emil Dapprich als unseren Vertreter nach Philadelphia gesandt. Über das Ergebnis der Verhandlungen wird unser Vertreter noch im Laufe des heutigen Tages ausführlicher berichten.

Ich empfehle Ihnen

1. $100 für Anschaffung von Büchern für die Seminarbibliothek und für Apparate für das chemische und physikalische Laboratorium auszusetzen;
2. einen Werbeauschuss, bestehend aus unserem Schriftführer und vier Mitgliedern des Verwaltungsrats bzw. Vollzugsausschusses zu ernen-

nen, welcher dem Seminarverein neue Mitglieder und grössere Einnahmen und dem Seminar mehr Zöglinge zuführt, und

3. die „Articles of Constitution" dahin abzuändern, dass der erste Teil des „Article 6" und der erste Satz des „Article 7 B" gestrichen und der Rest der Constitution in übersichtlichere Form gebracht werde.

Mit dem Schlusse dieser Versammlung muss ich das Amt, das ich nun 9 Jahre bekleidet habe, aus Gesundheitsrücksichten niederlegen. Sie gestatten mir wohl schon jetzt, Ihnen, dem Verwaltungsrat bezw. Vollzugsausschuss, dem Direktor und den Lehrern des Seminars meinen tiefgefühlten Dank für das unbedingte Vertrauen, die grösste Unterstützung und die ausserordentliche Nachsicht, die mir stets in so hohem und reichem Masse zu teil geworden sind, hiermit auszusprechen.

Möge die 18. Generalversammlung einen erfreulichen und günstigen Verlauf nehmen. In der angenehmen Hoffnung, dass die Erfolge Ihrer Beratung die Quelle wahrer, inniger und allgemeiner Befriedigung für alle Freunde des Seminars sein werden, erlaube ich mir, Sie noch einmal im Namen des Verwaltungsrates willkommen zu heissen.

Aus den anderen Berichten seien folgende Punkte von Wichtigkeit hervorgehoben:

Bericht des Sekretärs: Die Mitgliedschaft des Seminarvereins beträgt gegenwärtig 301 Personen und Vereine mit 2986 Stimmen; davon hat Milwaukee 74 Mitglieder mit 2302 Stimmen, gleichbedeutend mit 78 Prozent der Gesamtstimmenzahl. Während des verflossenen Jahres hielten der Verwaltungsrat 2, der Vollzugsausschuss 8 Sitzungen ab.

Bericht des Schatzmeisters: Einnahme $8601.74. Ausgaben an Gehältern $6954.80, an Stipendien $1368; sonstigen Ausgaben $1090.49, zusammen $9413.29. Unbezahlte Zinsen $196.85. Mithin Fehlbetrag $614.70. Vermögensbestand $171,239.44.

Bericht des Direktors: Die Schülerlisten des verflossenen Jahres wiesen 36 Zöglinge nach, von denen auf die Oberklasse 8 und eine Hospitantin, auf die Mittelklasse 15, auf die Unterklasse 12 Schüler fielen. 6 Schüler der Oberklasse und 2 Kindergärtnerinnen erhielten nach bestandenem Abgangsexamen das Zeugnis der Reife.

Im Lehrerpersonal geschahen folgende Veränderungen: Frau H. E. Bateman sagte nach langjähriger Wirksamkeit der Anstalt Lebewohl; an ihre Stelle trat Herr Edgar A. Hall aus Rhinelander, Wis., als Lehrer der englischen Sprache und Litteratur. Auch Herr Brosius, der seitherige Leiter der Turnfächer verliess die Anstalt, und an seine Stelle trat Herr Max Wolter, Turnlehrer des Turnvereins der Nordseite, Milwaukee.

Für die in Paris stattfindende Weltausstellung lieferte die Anstalt in die Abteilung für Erziehungswesen ein Herbarium von 28 Bänden mit 5000 Exemplaren.

Für den Frühlingstermin war eine Reihe von Vorträgen geplant, von denen aber nur einer „Die Musik als Erziehungsfaktor" von Dr. L. F. Frank gehalten wurde. Diese Vorträge sollen jedoch im nächsten Jahre fortgesetzt werden.

Der Bericht enthält weiterhin die Empfehlungen, dass der Handfertigkeitsunterricht als fakultatives Studium in den Lehrplan des Seminars aufgenommen werde, und dass der Kindergartenkursus von zwei auf drei Jahre verlängert werde.

Als Vertreter des Seminars bei der Philadelphiaer Bundes-Tagsatzung berichtete Direktor Emil Dapprich, dass der alte Kontrakt zwischen dem Bundesvorort und dem Lehrerseminar annulliert und

dafür eine neue Vereinbarung zwischen den beiden Behörden getroffen werden soll. Der Vorort sei ferner beauftragt worden, mit der Seminarbehörde über diese Sache zu verhandeln. Inbezug auf diese Angelegenheit wurde folgender Beschluss gefasst: „Der Vorsitzende der Seminarbehörde ist hiermit ermächtigt, einen Dreierausschuss zu ernennen, der gemeinschaftlich mit einem vom Vorort des Nordamerikanischen Turnerbundes zu ernennenden Auschusse durch Abschliessung eines Vertrages das Verhältnis der beiden Körperschaften zu einander und die Bedingungen ihres Zusammenwirkens feststellen soll." Der Vorsitzende ernannte zu diesem Komitee die Herren Fred Vogel jr., Direktor Emil Dapprich und (auf allgemeinen Wunsch) Prof. W. H. Rosenstengel.

Zu Mitgliedern des Verwaltungsrates wurden gewählt: C. C. Baumann, Davenport, Ia.; Herm. Lieber, Indianapolis, Ind.; H. M. Mendel, Milwaukee; C. A. Schönrich, Baltimore; Albert O. Trostel, Albert Wallber und Dr. Louis F. Frank, Milwaukee.

Ausser diesen gehören noch zum Verwaltungsrat: B A. Abrams, Ferd. Kühn und Henry Mann, Milwaukee; Gottlieb Müller, Cincinnati, O.; Henry Raab, Belleville, Ill.; Prof. W. H. Rosenstengel, Madison, Wis.; L. Schutt, Chicago, Ill.; Fred Vogel, jr., Milwaukee.

In der Versammlung des Verwaltungsrates wurden die folgenden Beamten und Ausschüsse gewählt: Vorsitzender: Dr. Louis F. Frank*; stellvertretender Vorsitzender: Fred. Vogel, jr.; Schriftführer: Albert Wallber; Schatzmeister: Albert O. Trostel. Lehrerausschuss: B. A. Abrams und W. H. Rosenstengel. Finanzausschuss: Fred Vogel, jr. und Henry Mann.

II. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Deutschland.

Die preussische Volksschule und ihre Lehrer. (Kultusminister Dr. Studt. Beratung des Kultusetats. Volksschullehrer als Landtagsabgeordnete. Zentrum.)

Welche Wege wird der neue Kultusminister gehen? Diese Frage lässt sich nach den Verhandlungen über den Kultusetat, wenn auch nicht absolut sicher, so doch ungefähr beantworten. Seinen Untergebenen gegenüber scheint Dr. Studt ein strammes Regiment führen zu wollen. Verschiedene Stellen aus seinem Züchtigungserlass und aus seinen Etatreden deuten darauf hin. Der energische Ton lässt vermuten, dass der Minister nötigenfalls wird „Remedur eintreten lassen." Die begehrlichen Wünsche der Polen bezüglich der Schule erfuhren durch ihre völlige und bestimmte Abweisung. Das Zentrum endlich ist arg enttäuscht worden. Es glaubte sich bei dem ehemaligen Oberpräsidenten der Provinz Westfalen zu allerlei Erwartungen berechtigt und sieht nun, gleich dem betrübten Lohgerber, die Felle davonschwimmen. Freiherr v. Heereman hatte die Aufgabe, bei den Beratungen des Kultusetats, den Minister zu „instruieren" ihn, den Neuling in den Gedankengang des Zentrums einzuweihen." Er that es denn auch ausgiebig und war so rücksichtsvoll, in seiner Rede zu bemerken, dass er auf seine „Instruktion" an den Minister eine sofortige Antwort nicht erwarte. Dr. Studt aber verzichtete auf die gewährte Schon-

*) Herr Dr. Louis F. Frank lehnt, wie wir in Erfahrung gebracht haben, das Amt des Vorsitzenden im Verwaltungsrate ab. Dasselbe bleibt also noch zu besetzen, und wir hoffen zuversichtlich, dass Herr Prof. Rosenstengel, der so lange Jahre mit aussergewöhnlichem Erfolge dem Amte vorgestanden hat, der Anstalt seine Dienste erhalten und eine Wiederwahl nicht ablehnen wird. Alle, denen das Wohl der Anstalt am Herzen liegt, würden diesen Entschluss mit Freuden begrüssen. D. R.

zeit und legte dem Zentrumsführer klipp und klar seine Ansichten dar. Er führte u. a. aus: „Was die Schule anbetrifft, so gebe ich es auf, mit dem Herrn Abgeordneten mich in irgend einer Weise über die Grundsätze der sogenannten Schulfrage zu verständigen. Das ist einfach nicht möglich, weil die Ausführungen der Herrn Abgeordneten den Boden der preussischen Gesetzgebung vollständig verlassen."

Aus den Reihen der Volksschullehrer sitzen im gegenwärtigen preussischen Abgeordnetenhause auf der liberalen Seite der Berliner Volksschulrektor Reichtagsabgeorneter Kopsch und der Töchterschuldirektor Ernst aus Schneidemühl, beide wackere Kämpen für das Wohl der Schule und ihrer Lehrer. Dem Zentrum gehören Haptlehrer Geisler (Schlesien) und Lehrer Sittart (Rheinprovinz) als Abgeordnete an. Ersterer „verlangt, dass der Geistliche als Ortsschulinspektor erhalten bleiben soll" und preist den Ruf nach einer konfessionellen Volksschule als „einen berechtigten Wunsch, der nie verklingen darf." Letzterer wimmert den Kultusminister an, „die konfessionelle Schule zu schützen gegenüber allen Angriffen, zu schützen auch gegen den ungläubigen Teil der Lehrerschaft." Ärger ist kaum jemals von dieser Stelle aus denunziert worden. Aus unsern Reihen selbst erwächst uns die Drachensaat. Wahrlich, das Zentrum hat mit diesen beiden Herren prächtig eingekauft! Die verdiente Abfertigung übrigens wurde den beiden Herren durch die Abgeordneten Ernst und Kopsch zu teil.

Die ausschlaggebende Stelle, welche das Zentrum im Parlamente dank der politischen Zersplitterung unseres Bürgertums z. Z. leider einnimmt, hat dessen Begehrlichkeit ins ungemessene gesteigert. Der Klerikalismus ist eine Macht geworden, welche im Bunde mit den Reaktionären, von rechts vor keiner Kraftprobe zurückschreckt. Das beweist aus jüngster Zeit der kecke Vorstoss bei der Beratung der lex Heinze. Wie seinerzeit beim Zedlitz'schen Schulgesetz, so gelang es auch diesmal dem deutschen -Geiste wieder, die bildungs- und kunstfeindlichen Elemente zurückzuschlagen. Aber es gilt auf der Hut zu sein; denn es werden dieser ersten kecken Manifestation weitere folgen, und es wird der ganzen Kraft und Wachsamkeit des deutschen Geistes bedürfen, um diese Gefahr zu bestehen. —

P. H.

Baltimore.

Ein neuer Superintendent für unsere städtischen Schulen ist von der Erziehungsbehörde ernannt worden, und zwar fiel die Wahl auf Prof. James H. Van Sickle, den bisherigen Superintendenten der Schulen des nördlichen Distrikts der Stadt Denver, Colorado. Derselbe trat am ersten Juli in seinen neuen Wirkungskreis ein, in dem er 70,000 Zöglinge und 1800 Lehrer und Lehrerinnen unter sich hat, die in 150 Schulen eingeteilt und in 157 Gebäuden untergebracht sind. Als Gehalt sind ihm 4,000 Dollars ausgesetzt. Der frühere Superintendent, Prof. Henry A. Wise, steht ihm als erster Assistent zur Seite, wofür er seinen bisherigen Gehalt von 2,500 Dollars weiterbezieht, und der Hilfssuperintendent John E. McCahan dient als solcher weiter, sein Gehalt von 2,000 Dollars bleibt ebenfalls unverändert.

Wie eine offizielle Darlegung der Erziehungsbehörde bekundet, liess sich dieselbe bei der Wahl einzig von dem Bestreben leiten, die Baltimorer Schulen den besten des Landes gleichzustellen. Eingehende Erkundigungen bei den höchsten Schulautoritäten des Landes hätten ergeben, dass der Westen die besten Schulen habe, vornehmlich Milwaukee, Cleveland, Cincinnati, Indianapolis und Denver, und darum sei die Wahl auf einen Mann gefallen, der jenes Schulwesen durch und durch kenne, und der dazu noch von den hervorragendsten Schulmännern des Landes, an ihrer Spitze der Ver. St. Erziehungskommissär Dr. Harris, besonders warm empfohlen worden sei.

Prof. Van Sickle wurde vor 47 Jahren im westlichen Teil des Staates New York geboren, erhielt seine Ausbildung in den dortigen öffentlichen Schulen und auf der Staatsnormalschule zu Albany, besuchte dann Williams College in Williamstown. Massachusetts, und beendigte seine Studien auf der Universität von Colorado. Er lehrte acht Jahre in den Staaten New York und New Jersey, und war dann weitere acht Jahre als Oberlehrer einer Grammärschule zu Denver thätig. Seit neun Jahren bekleidet er daselbst das Amt eines Superintendenten mit grossem Erfolg.

S.

Cincinnati.

Der neue Lehrplan für das englische Departement unserer öffentlichen Schulen, dessen Vorbereitung in früheren Korrespondenzen bereits erwähnt wurde , liegt nunmehr im Druck vor und tritt mit Beginn des neuen Schuljahres in Kraft, d. h. er soll durch praktische Anwendung die Probe bestehen. Dieser Studienplan, alleinig von unserem Schulsuperintendenten Dr. Boone entworfen, wurde in den letzten Wochen der Sommervakanz von den englischen Kollegen gar emsig studieret und besprochen, um zu ergründen, welch neues pädagogisches Evangelium der Verfasser darin verkünde. Zu allseitiger Genugthuung — wenigstens der fortschrittlichen Lehrer — hat man gefunden, dass der neue Plan erfreulicher Weise von dem bisherigen veralteten, schablonenhaften vollständig abweiche. Er stehe, nach Ansicht massgebender hiesiger Schulmänner, mehr in Einklang mit den neueren pädagogischen Bestrebungen, bilde somit einen Wendepunkt im hiesigen Erziehungswesen. Und dieser Schritt nach vorwärts sei nötig gewesen, wenn unsere Schulen nicht hinter denen anderer Städte, besonders im Osten, zurückbleiben wollten.

Nach berühmten Mustern ist der neue Lehrplan für sämtliche Grade in vier Gruppen eingeteilt: Language — History and Civics — Nature and Occupation — Number and Form. Unter die erste Gruppe fällt ausser Sprachlehre auch Lesen, Rechtschreiben, Aufsatz , Schönschreiben, Zeichnen und Musik; unter die dritte Geographie. Im Vorwort sagt der Verfasser: This Course of Study is meant rather as a guide to the selection and sequence of material to be used in instruction, than as a prescribed amount of work to be done; ferner inbezug auf selbständiges Arbeiten der Schüler: The purpose of the school is to make self-helpful students rather than children filled up with lessons given by the teacher.

Vor allem sieht man im neuen Lehrplan nicht mehr so und so viele Lektionen, Seiten und Paragraphen der Textbücher verzeichnet, die während des ersten, bezw. zweiten Halbjahres durchzupauken sind, auf dass bei den halbjährlichen Prüfungen die Fähigkeiten von Schülern und — Lehrern fein säuberlich nach Prozenten darnach bewertet und „beurteilt“ werden können. Wie schon früher an dieser Stelle freudig begrüsst, hat unser neuer Superintendent bereits letztes Jahr die formellen offiziellen Prüfungen und das damit verbundene dreimal gesegnete Prozent-System — hoffentlich für immer — abgeschafft. — Das mechanische Zahlen- und Einmaleins-Drillen ist aus dem ersten Schuljahr (H Grad) verbannt. Die Zahlenbegriffe sollen in diesem Grade nur mittels des Anschauungsunterrichts den Kindern beigebracht werden, das Rechnen also nach dem Kindergartensystem mit Stäbchen u. dgl. betrieben werden, oder wie es im Lehrplan heisst — pictures and picturing rather than figuring. Das Buchstabenmalen mit Tinte und Feder, genannt Schönschreiben, ist glücklicherweise ebenfalls wieder aus dem H Grad verbannt. Mit Freude und Genugthuung wird man ferner unter der Gruppe Nature and Occupation die nachdrückliche und wiederholte Befürwortung von Schülerausflügen aufs Land bemerken. Der systematische Anschauungsunterricht kommt in dem neuen Lehrplan überhaupt, besonders aber für die unteren Grade, sehr zur Geltung. Dies, wie auch die Stellungnahme des Superintendenten gegen die übertriebenen Hausaufgaben wird sicherlich die herzliche Zustimmung aller fortschrittlichen Jugenderzieher finden. Die Hausaufgaben, wie sie hier—trotz Beschlüssen des deutschen Oberlehrervereins — sehr stark im Schwunge waren, sollen auf die Intermediat-Grade (drei letzten Schuljahre) beschränkt werden, und auch da nur auf ein vernünftiges Mass.

Endlich möge noch auf eine einschneidende Neuerung des neuen Lehrplans hingewiesen werden, nämlich auf die zweimalige Schülerversetzung während des Jahres, im Februar und Juni. Demgemäss ist im neuen Kursus jeder Grad in zwei Klassen, in eine A und eine B Klasse eingeteilt. Intelligente, fleissige Schüler sind in der Oberabteilung oder A Klasse vereinigt und können eventuell schon im Februar nach dem nächsten Grade versetzt werden; dadurch würden sie nicht gezwungen, ein ganzes Jahr mit trägen oder schwach begabten Schülern abzusitzen. Inwieweit diese halbjährlichen Versetzungen ohne Rücksichtnahme auf den deutschen Unterricht mit letzterem in Kollision geraten, muss die Zukunft lehren. Hoffentlich wird sich die Sache in guten Einklang bringen lassen.

Im Anhange seines Lehrplanes verweist Dr. Boone auf eine Anzahl Nachschlagewerke für die verschiedenen Unterrichtsfächer, aus welchen die Lehrer den Klassen teils vorlesen, teils selbst studieren sollen, damit die Schüler auch etwas mehr erfahren, als was gerade in den Textbüchern steht.

Wie aus dieser kurzen Besprechung ersichtlich, ist dem erfahrenen, strebsamen Lehrer durch den neuen Studienplan mehr freier Spielraum gewährt, und in der Hand eines solchen wird er sich auch als erfolgreich erweisen. Wie aber in der Hand des bequemen oder verknöcherten Drillmeisters?! Bei diesem wird es auch nichts nützen, wenn der Verfasser während der sogenannten Normalwoche täglich Vortrag über Auffassung und praktische Anwendung seines Lehrplanes hält. Doch, wie bereits einleitend bemerkt, ein neuer Studienplan wird wie der Pudding dadurch am besten bezüglich seiner „Güte" untersucht, indem man ihn probieret — möge die Probe gut ausfallen!

Der deutsche Tag, der dieses Jahr hier mit der Sedansfeier zusammenfällt, soll heuer durch Stellung lebender Bilder — die gewaltigsten Momente aus der deutschen und deutsch-amerikanischen Geschichte — besonders denkwürdig gestaltet werden. Auch die deutsche Lehrerschaft wird sich aktiv an dieser deutschen Tag-Feier beteiligen, indem sie das Bild „Schiller und Goethe" nebst einigen Repräsentationen der Hauptschöpfungen dieser Dichterfürsten stellt.

Den geschätzten hiesigen Kolleginnen und Kollegen, die von ihren diversen in- und ausländischen Reisen, von ihren Fishing Camps und sonstigen Erholungsplätzen frisch gestärkt zur Arbeit zurückgekehrt, ruft der Korrespondent ein herzliches „Glück auf zum neuen Schuljahr" zu.

E. K.

Cleveland, O.

Die wichtigste Errungenschaft für die hiesige Lehrerwelt während des letzten Schuljahres ist das neue Pensionsgesetz. Ich sage, das neue, denn schon vor ein paar Jahren wurde den Lehrern und Lehrerinnen ein vorzügliches, von Senator Dr. Avery entworfenes Gesetz vorgelegt und ihnen die freie Abstimmung über dasselbe anheimgestellt. Aus unbekannten und bis jetzt nicht aufgeklärten Gründen wurde die Vorlage des Herrn Avery damals niedergestimmt; das Resultat jener Abstimmung (etwa 375 Jas gegen 750 Neins) war den Freunden des Gesetzes geradezu unbegreiflich, besonders auch deswegen, weil die Vorlage den sogenannten Zivildientsparagraphen mit enthielt.

Aber die Pensionsfrage war eben um jene Zeit noch nicht spruchreif. Die Sache selbst kam jedoch nicht zur Ruhe, und im September 1897 ernannte die Lehrerschaft einen Ausschuss, der ein neues Gesetz entwerfen sollte. Dieser Ausschuss bestand aus fünf Mitgliedern, und so schwer und denkwürdig war ihre Arbeit und so hartnäckig der Kampf um dieses Gesetz mit den Gegnern desselben, dass ich es für recht und billig halte, die Namen dieser Ausschussmitglieder hier zu nennen: Fräulein Harriet L. Keeler, Frl. Lizzie A. Whitaker, Frl. Katherine M. Grayell, Frl. Elizabeth Climo. Als fünftes Mitglied des Ausschusses fungierte Herr Edward L. Harris, Prinzipal der Central-Hochschule.

Die Aufgabe dieses Ausschusses war eine sehr mühsame und langwierige. Alle bis dato bestehenden Pensionsgesetze für die Lehrer anderer Städte wurden zum Vergleiche und zur Beratung herangezogen, die Altersversorgung in ausseramerikanischen Ländern, besonders in Deutschland, Österreich und der Schweiz, wurden eingehendem Studium unterzogen. Nach zwei Jahre langer Arbeit kam denn auch das neue Gesetz im Entwurf zustande; gegen Anfang des letzten Schuljahres wurde es der Lehrerschaft zur Prüfung, bezw. Sanktion, unterbreitet. Die Abstimmung ergab dieses mal 975 Stimmen zu Gunsten der Vorlage, und etwa 150 gegen dieselbe. Eine Anzahl Lehrerinnen, besonders von den jüngeren, hatten sich der Abstimmung enthalten, aber während des Kampfes, der sich nunmehr für und gegen das Gesetz entwickelte, schwoll die Zahl der Pensionsfreunde auf mehr als elfhundert an.

Dieser Kampf war einer der denkwürdigsten Fraktionskriege, die jemals zwischen Kollegen für und gegen eine Sache geführt wurden, die doch nur das Wohl des gesamten Standes bezweckte. Denselben im Detail zu schildern, dazu fehlt in dieser Korrespondenz der Raum. Wir gedenken

aber, dies später in einem besonderen Artikel zu thun und den Lesern der Päd. Monatshefte auch einen klaren Einblick in das Pensionsgesetz selbst zu geben. Vorläufig genüge das Folgende: Während die Freunde des Gesetzes sich in den Debatten und Unterhandlungen mit den Legislaturmitgliedern streng an die Sache selbst hielten und alle persönlichen Motive konsequent aus dem Felde liessen, befolgten die Gegner gerade die entgegengesetzte Taktik. Ihre Einwendungen und Argumente hatten mit der eigentlichen Frage fast gar nichts zu thun; sie waren fast durchgängig persönlicher Natur (beinahe alle gegen den obengenannten Herrn Harris gerichtet) und manchmal so unverschämt und insolent, dass sich sogar die den Besprechungen lauschenden Gesetzgeber darüber aufhielten. Letztere, d. h. die Legislaturmitglieder, sahen denn auch bald, auf welcher Seite das Recht war. Der Abgeordnete Herr Tilden brachte die Vorlage vor das Haus der Repräsentanten, welche dieselbe in dritter Lesung mit einer Abstimmung von 73 affirmativen gegen 17 negative Stimmen dem Senate überwies. Dieser liess sie zunächst an den ständigen Ausschuss für öffentliches Schulwesen zur Prüfung, bezw. Begutachtung überweisen. Am dritten April wurde die Vorlage empfehlend einberichtet und am fünften April durch einstimmiges Votum des Senates zum Gesetze erhoben.

Clevelands Lehrerschaft hat somit ihre Alterversorgung, die allerdings erst nach fünf Jahren in Kraft tritt, weil das Gesetz diese Frist zur Ansammlung eines Grundkapitals vorgesehen hat. Die Gegner aber ballen die Faust im Sacke und haben bereits angekündigt, dass sie gleich zu Anfang des neuen Schuljahres das Gesetz gerichtlich anfechten werden.

Cleveland, bei einer Einwohnerzahl von nahezu 400,000, ist eine Stadt, deren Schulwesen fast gänzlich in den "Public Schools" aufgeht, s. g. Privatschulen, Kirchenschulen u. dgl. giebt es hier sehr wenige. So kommt es, dass wir hier eine viel grössere Zahl von Schülern und Lehrern in unseren öffentlichen Schulen haben, als andere ungefähr ebenso grosse Städte, z. B. Cincinnati oder Buffalo. So rühmt sich unsere Stadt jetzt auch der stattlichen Anzahl von f ü n f grossen und schönen Hochschulen, die im gesamten eine Schülerzahl von etwa 4000 aufweisen. Von diesen erhalten etwa 1200 deutschen Unterricht; es sind im ganzen 9 Lehrer des Deutschen an diesen fünf Hochschulen angestellt. Welche andere Stadt hat ein ähnliches Verhältnis des deutschen Unterrichtes in den Hochschulen aufzuweisen?

Rr.

Indianapolis.

Dem uns vorliegenden Jahresbericht von Herrn Nix, dem Vorsteher des deutschen Departements der öffentlichen Schulen von Indianapolis, entnehmen wir folgende Zahlen: Am 16. Juni 1899 betrug die Anzahl der am deutschen Unterricht teilnehmenden Kinder in den Distriktschulen 5563, in den Hochschulen 291, am Ende dieses Jahres 5812 bezw. 307. Interessant ist die Angabe, dass noch im Jahre 1895 die Kinder deutscher Abstammung 57%, die nicht deutscher Abstammung 43%, dagegen am Ende des verflossenen Schuljahres die ersteren 37%, die letzteren 63% betrugen. Vom Jahre 1895 bis zum Jahre 1900 vermehrte sich die Anzahl der schulpflichtigen Kinder um 38%, die der am deutschen Unterricht sich beteiligenden um 106%. Gegenwärtig erhalten 49½%, also beinahe die Hälfte aller Schulkinder deutschen Unterricht, der von 33 Distriktschul- und 3 Hochschullehrern erteilt wird.

Verein deutscher Lehrer von New York und Umgegend.

Dem Herkommen gemäss verband der obige Verein mit seiner am 2. Juni abgehaltenen letzten Sitzung des Jahres einen Ausflug mit Damen nach dem romantischen Staten Island, dem „Garten" Gross New Yorks. Die Abfahrt erfolgte nachmittags um 2 Uhr per Boot von South Ferry.

Nachdem Herr Karl G. Meyer, von der Hochschule zu Port Richmond, den von New York eingetroffenen Herren, deren Zahl infolge des zweifelhaften Wetters allerdings nur eine beschränkte war, das genannte Schulgebäude und sonstige Sehenswürdigkeiten gezeigt hatte, begab sich die kleine Gesellschaft nach Seemanns Four Corners Hotel, woselbst man bei

angenehmer Unterhaltung und schäumendem Gerstensaft einige Zeit zubrachte. In der Geschäftssitzung daselbst wurde ein Komitee zur Beschaffung eines geeigneten Lokals für die regelmässigen Sitzungen des Vereins erwählt. Ausserdem wurden 4 Delegaten ernannt, um den Verein auf dem Lehrertage in Philadelphia zu vertreten, und es wurde nach längerer Diskussion beschlossen, eine Vereinigung mit dem Verein deutscher Speziallehrer New Yorks anzustreben, sowie durch eine entsprechende Agitation die zahlreichen Lehrer von New York und Umgegend, welche dem Verein nicht angehören, zum Beitritt zu veranlassen. Endlich machte sich die allgemeine Ansicht geltend, dass eine festere Organisation dem Verein nur zum Vorteile gereichen könne, und man entschied sich dafür, dahingehende Schritte in der kommenden Septembersitzung zu thun.

Später vereinigte sich die Gesellschaft zu einem gediegenen Essen und beschloss dann in gemütlicher Unterhaltung den schönen Tag.

Springfield, O.

Schule ist geschlossen und die langen Ferien haben begonnen. Wir Springfielder Lehrer des deutschen Departements können uns so weit über unsere Stellung im allgemeinen nicht beklagen; ich meine nämlich, wie wir mit der Wiederwahl der deutschen Lehrer und der Würdigung des Deutschen in den hiesigen öffentlichen Schulen mit den Herren des Schulrates im engeren und mit den Bürgern unseres Landstädtchens im weiteren Sinne zu rechnen haben. In der letzten Versammlung unseres Schulrates, im Mai, wurden wir alle wieder erwählt. Nachdem dieser Stein des Anstosses wieder einmal von den bangenden Herzen der Lehrer und Lehrerinnen abgewälzt, dachten dieselben nur an den Abschluss ihrer jährlichen Arbeit und dann an die lange heisse Vakanz. Aber — der Mensch denkt, Gott lenkt!—Der deutsche Lehrerkreis und unsere Berufsfreunde wurden gerade in dieser Zeit der pflichtgetreuen Arbeit und in Erwartung der ersehnten Ruhe hart und schwer heimgesucht.

Unsere treue Mitarbeiterin, Anna M. Lorenz, auch eine Leserin der P. M., war für die letzten paar Monate etwas leidend, doch teilte sie mir in ihrer liebreichen und kindlichen Weise bei meinem letzten Besuche, Ende Mai, in ihrem Arbeitsfelde mit, dass bald die Ferien beginnen, und ihr hiermit Gelegenheit geboten sei, beim lieben Onkel in Michigan der Ruhe zu pflegen und neue Kräfte zu sammeln. Und so stand sie auch bis zum letzten Tage dieses Schuljahres, Freitag, den 15. Juni, inmitten der ihr anvertrauten Jugend, und die Schüler wünschten ihr und sie ihnen ein fröhliches Wiedersehen im nächsten September. Doch diese fröhliche Stunde sollte für beide Teile nicht schlagen. Wie ein Blitz aus heiterem Himmel kam die traurige Nachricht, dass Frl. Lorenz Mittwoch, den 20. Juni, sanft entschlafen sei. Sonntag, den 24., wurde sie unter zahlreicher Beteiligung der hiesigen Lehrer sowohl als der Schüler und ihrer Freunde zur letzten Ruhe gebettet.

Frl. Anna M. Lorenz wurde geboren den 17. März 1870 in unserer Stadt, und war für die letzten 10 Jahre als deutsche Lehrerin thätig.

Herr L. H. Lorenz, Vater der Verstorbenen, war für viele Jahre Mitglied unseres Schulrates und immer ein eifriger Befürworter des Deutschen in unseren Schulen. Er ist heute noch, obgleich er nicht mehr Mitglied des Vorstandes ist, ein Mann von echtem deutschen Schrot und Korn, der mit Rat und That uns zur Seite steht, und dessen gesundes Urteil von unseren Mitbürgern gewürdigt und reiflich erwogen wird.

Fräulein Anna war die einzige Tochter der Familie Lorenz. Noch zwei erwachsene Brüder und betagte Eltern folgten ihrem Sarge. Anna war durch ihr liebevolles Wesen und ihre aufopfernden Pflichten im trauten süssen Heim das Glück und der Augapfel der jetzt so tief gebeugten Familie.

Folgendes sind die Beileidsbeschlüsse des Deutschen Lehrervereins:

Der deutsche Lehrerverein der öffentlichen Schulen hielt heute Morgen eine Versammlung ab, um seinen Gefühlen der Trauer und Sympathie bei dem so schnell erfolgten Tode seines geschätzten Mitgliedes, Fräulein Anna M. Lorenz, Ausdruck zu verleihen.

Folgende Beileidsbeschlüsse wurden angenommen:

Es hat einer allweisen Vorsehung gefallen, Fräulein Anna Lorenz in das Jenseits abzuberufen und

da wir, „Der Deutsche Lehrerverein von Springfield", durch ihr Ableben ein eifriges Mitglied, die deutsche Schule eine pflichtgetreue Lehrerin

und die deutschen Lehrer eine treue Freundin verlieren, so sei es beschlossen, dass wir den Angehörigen unser tiefstes Beileid ausdrücken, der lieben Verblichenen ein Blumenstück auf den Sarg legen und der Kollegin das letzte Geleit geben. Ferner sei noch beschlossen, dass den Hinterbliebenen eine Abschrift dieser Beschlüsse zugestellt werde.

Frau Marie Blum,
Fräulein Lobenherz,
Fräulein Keller,
Georg Hartmann,
Arthur Juergens.

G. H.

III. Umschau.

Amerika.

Am 5. Juli d. J. verstarb in Hartford in seinem Geburtshause Dr. Henry Barnard. Obgleich Jurist von Haus aus, widmete er sich doch der Schule und war für dieselbe in seiner Eigenschaft als Mitglied der Legislatur, als Staatsschulsuperintendent von Rhode Island, als Kanzler der Universität von Wisconsin und endlich als Kommissär des Erziehungswesens (1866—1870) thätig. Daneben entwickelte er eine rege litterarische Thätigkeit, besonders als Herausgeber des "American Journal of Education". Dr. Barnard gehört zu den bedeutendsten Schulmännern, die Amerika aufzuweisen hat.

Chicago. Die hiesigen Deutschen, welche bekanntlich ein Drittel der Bevölkerungszahl Chicagos darstellen, fangen an, sich ernstlich gegen die Zurücksetzung aufzulehnen, die in immer beleidigenderer Weise hauptsächlich von dem hiesigen Schulrate gegen sie geübt wird. Der Unterricht in der deutschen Sprache in den Volksschulen ist in der jüngsten Zeit wesentlich beschränkt worden, ebenso der Turnunterricht, beides bekanntlich Unterrichtszweige, die den Deutschamerikanern besonders an das Herz gewachsen sind. Aus Äusserungen von Mitgliedern des Schulrates in öffentlichen Versammlungen, sowie aus Artikeln in der englischen Presse geht hervor, dass eine starke Bewegung im Gange ist, den deutschen Unterricht und das Turnen in den Volksschulen ganz abzuschaffen. Dieser Sachlage Rechnung tragend, hat die letzte Tagsatzung des Chicagoer Turnbezirkes den Ausschuss für geistige Bestrebungen mit der Aufgabe betraut, eine Bewegung unter den Deutschen Chicagos einzuleiten, welche zur Erhaltung des deutschen Unterrichts und des Turnunterrichts in den öffentlichen Schulen führen soll. Auf Einladung des Ausschusses für geistige Bestrebungen fanden sich am 12. Juni in Eicks Halle Vertreter fast aller deutschen Turnvereine, Gesangvereine, Frauenvereine, Logen und Kirchengemeinden ein. Erfreulich war die Harmonie, mit welcher sich die Vereine der verschiedensten Richtungen zur Verteidigung gegen den gemeinsamen Feind rüsteten. Die geräumige Halle war so dicht besetzt, dass sie sich zu klein für die zweckentsprechende Erledigung der Geschäfte erwies. Es wurde daher beschlossen, die Fassung entsprechender Beschlüsse auf eine Versammlung in einer grösseren Halle zu verschieben. Jedenfalls wird schon der erste Besuch der Versammlung den feindlichen Mächten die Überzeugung beibringen, dass die Deutschen von Chicago auf ihrer Hut sind.

Ein Sieg des Deutschtums. Dem energischen Auftreten angesehener Bürger ist es zu danken, dass die Wiedereinführung des deutschen Unterrichts in den Volksschulen von St. Joseph, Mo., gesichert erscheint. Die ursprünglich schroff ablehnende Haltung des Schulrats hat sich gründlich geändert, als die Herren sahen, dass die ganze Geschäftswelt ihr reaktionäres Treiben missbilligte. St. Joseph ist von Deutschen zuerst besiedelt orden und verdankt seine jetzige Stellung als drittgrösste Stadt von Missouri den Deutschen. In der letzten Schulratssitzung waren Vertreter der bedeutendsten Vereine erschienen und plaidierten in so fähiger Weise für die Sache des deutschen Unterrichts, dass schliesslich sämtliche Mitglieder der Behörde davon mit fortgerissen wurden. Das Finanzkomitee wurde daraufhin angewiesen, sofort Mittel und Wege zur Besoldung deutscher Lehrkräfte zu finden, und es wird allgemein erwartet, dass die Anstellung solcher Lehrer schon am 1. September erfolgen wird.

Deutschland.

Zur Rechtschreibung. In wie ungeahntem Masse die Rechtschreibung vom Jahre 1880 (die sog. Puttkamersche) bereits die Litteratur beherrscht, geht aus einer Umfrage des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler bei den Verlegern hervor. Von 613 Verlagsfirmen, welche die Umfrage beantwortet haben, lassen 406 nur in „neuer", 58 nur in „alter", 141 in beiden, 8 nur in österreichischer Schreibung drucken. Von den 141 Firmen, die noch beide Schreibungen anwenden, bedienen sich 59 vorwiegend der „neuen", 30 vorwiegend der „alten", 52 ziemlich gleichmässig beider. Diejenigen 340 jener 613 Firmen, die über ihre Produktion des Jahres 1899 ziffernmässige Angaben machen, haben zusammen 4623 Bücher und 247 Zeitschriften in „neuer", 864 Bücher und 189 Zeitschriften in „alter" Schreibung gedruckt. Dabei sind unter diesen Firmen eine Anzahl, besonders Verleger von Rechts- und Staatswissenschaften, Gesetzesausgaben, die nur deshalb an der alten Schreibung festhalten, weil das die Behörden thun, und weil Gesetze genau nach den amtlichen Gesetzsammlungen gedruckt werden. Also über fünf Sechstel der Bücher und beinahe drei Fünftel der Zeitschriften des Jahres 1899 sind in der 1880er Schreibung gedruckt worden, die erdrückende Mehrheit! Es bedarf somit nur noch des Zutrittes der bisher in schwer erklärlicher Zurückhaltung verharrenden Reichs- und sonstigen Staatsbehörden, um eine fast völlige Einheit der deutschen Rechtschreibung in der Buch- und Zeitschriftenlitteratur herbeizuführen. Die deutsche Tagespresse wird dann auch in grösserer Zahl folgen als bisher. Welche Vermögensverluste dem Buchhandel durch jede, auch durch scheinbar geringfügige Änderung der Rechtschreibung zugefügt werden können, ist daraus zu ermessen, dass eine einzige Firma den Herstellungswert ihrer Stereotypplatten (Wörterbücher), einschliesslich des Neusatzes, auf 700,000 Mark angiebt. Und entsprechend steht es um alle Verleger. Um geringfügiger Änderungen willen wird man dem Verlagsbuchhandel solche Opfer nicht zumuten, und zu einer wirklichen Reform ist die Zeit noch lange nicht gekommen; denn eine solche muss sorgfältig vorbereitet, muss wissenschaftsich wohl begründet und im voraus allgemeiner Annahme sicher sein, nicht nur in den Schulen, sondern auch bei den Behörden und in der Presse. Sonst entsteht keine Einheit, sondern neuer Wirrwarr.

Im Kultusministerium hat eine Konferenz unter dem Vorsitz des Ministerialdirektors Dr. Althoff stattgefunden, woran ausser mehreren Räten des Ministeriums die Herren Geheimer Regierungsrat Dr. Willmanns, Bonn, der Vorsitzende des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, Geheimer Oberbaurat Sarrazin, Friedenau, Gymnasialdirektor Dr. Duden, Hersfeld, und Prof. Dr. Rehrmann, Gross-Lichterfelde, teilgenommen haben. Es handelte sich um die amtliche Einführung der bisherigen Schulorthographie bei allen preussischen und Reichsbehörden. — Die „Kreuzztg." meldet darüber: „Wie wir zuverlässig erfahren, sind die Änderungen, welche für eine neue Auflage der Putkammerschen Rechtschreibung in Aussicht genommen sind, so wenig belangreich, dass die vorhandenen Schulbücher unbeanstandet weiter gebraucht werden können und ein Um- oder Neudruck derselben nicht erforderlich ist."

Preussen. Von der „Schles. Volksztg." werden die Ergebnisse der Schulkonferenz, welche neulich unter dem Kultusminister Dr. Studt in Berlin zusammentrat und sich mit der Reform des höheren Schulwesens befasste, wie folgt zusammengestellt:

1. Die völlige Gleichstellung der drei neunklassigen höheren Schulen — Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule — hinsichtlich der Universitäts- und Hochschulstudien wird anerkannt. Die für gewisse Studien und Berufszweige notwendigen Spezialkenntnisse sollen in der Regel auf der Universität bezw. Hochschule erworben und nachgewiesen werden.

2. In der Frage des gemeinsamen Unterbaues — Sexta bis Quarta mit Französisch als erste Fremdsprache und Verschiebung des Latein bis Untertia — wurde mit knapper Mehrheit beschlossen; es sei zur Zeit nicht ratsam, allgemein solchen Unterbau einzurichten, aber eine zweckentsprechende Weiterführung und Förderung der damit gemachten Versuche sei zu empfehlen.

3. In der Frage, ob das Griechische als allgemein verbindlicher Lehrgegenstand der Gymnasien beizubehalten sei, und ob der Beginn des griechischen Unterrichts von Untertertia nach Untersekunda verlegt werden

könne, wurde einstimmig beschlossen, keine Einschränkung des griechischen Unterrichts und keine Verlegung des Beginnes zu befürworten.

4. Es wird empfohlen, den durch die Lehrpläne von 1895 an den Gymnasien eingeführten freiwilligen Unterricht im Englischen weiter zu fördern.

5. Ein Antrag, den Lateinunterricht im Realgymnasium zu verstärken, aber nicht auf Kosten der Naturwissenschaften, wurde abgelehnt.

6. Die Frage, wie sich nach den bisherigen Beschlüssen der Konferenz die Lehrpläne der einzelnen Schulgattungen gestalten müssen, wurde einer Kommission überwiesen, die später im Kultusministerium zusammen treten soll.

Der frühere Kultusminister Dr. Falk, ein grosser Schul- und Lehrerfreund, der als Minister den ernsten Versuch gemacht hatte, die Volksschule selbständig zu machen, ist am 7. Juli in Hamm gestorben. Er hatte wenige Tage vor seinem Tode einen Schlaganfall gehabt, wodurch er des Bewusstseins beraubt wurde. Die Ultramontanen haben ihn gehasst und verfolgt; aber die deutsche Volksschullehrerschaft hat ihm bei jeder Gelegenheit ihre Anhänglichkeit und Dankbarkeit zu erkennen gegeben. Sie wird ihm auch über das Grab hinaus ein treues Gedenken bewahren. Er ruhe in Frieden!

Das deutsche Reich zählt zur Zeit 59,300 Volksschulen mit 137,500 Lehrkräften und 8,660,000 Schülern, d. i. 63 Schüler auf 1 Lehrkraft. Der Konfession nach sind 62,8% der Kinder evangelisch, 35,8% katholisch und 1,1% jüdisch. Auf 915 Einwohner kommt eine Volksschule, auf 100 Bewohner 16 Schüler und auf 1000 Einwohner 2,5 Lehrkräfte. Die Ausgaben für die Volksschulen erfordern 341,-700,000 Mark (39,5 M. auf den Schüler), wovon der Staat 98,300,000 M. leistet. In 188 Lehrer- und 31 Lehrerinnenseminarien mit 2000 Lehrkräften werden 18,900 Jünglinge und 2100 Mädchen zum Schulamt vorbereitet. Bei einer Ausgabe von 11 bis 12 Mill. M. kommt die Ausbildung eines Seminarzöglings auf 540 M. jährlich zu stehen. Die 86 Präparandenanstalten in Preussen und Baiern beherbergen in ihren 3 Jahreskursen 4600 spätere Seminarzöglinge.

Höhere Lehranstalten (Gymnasien, Realschulen u. a.) hat das Reich 1108 mit 16,830 Lehrern und 288,000 Schülern. Die Ausgaben dafür belaufen sich auf rund 70 Mill., d. h. 242 M. per Schüler (in Preussen 257 M.). Die 306 höhern Mädchenschulen, meist Gemeinde- oder Privatanstalten, zählen 75,100 Schülerinnen mit 2100 Lehrern und 1925 Lehrerinnen und kosten ca. 11—12 Mill. M., d. h. 160 M. auf die Schülerin. An den 22 deutschen Universitäten werden 32,000 Studenten von 2500 Professoren und Dozenten unterrichtet, während die 9 technischen Hochschulen 850 Dozenten und 11,000 Studierende zählen und an weitern 18 beruflichen höhern Schulen 350 Lehrkräfte und 3800 Studierende zu finden sind, so dass die Gesamtzahl der Hochschulen 49 und ihre Schülerzahl 46,500 beträgt. Diese Anstalten erfordern 32,5 Mill. M., d. i. 700 M. auf den Studierenden.

Im Königreich Preussen kommen an den öffentlichen Schulen auf 58,000 männliche Lehrkräfte 6900 Lehrerinnen, mithin eine Lehrerin auf 8 Lehrer, oder rund 10½ Prozent des gesamten Lehrpersonals.

England.

Durch ein Gesetz von 1899 (Board of Education Act) hat England ein besonderes Unterrichtsministerium organisiert, dem das ganze Schulwesen: Volksschule, technische und höhere allgem. Schulen, untersteht. Dem ausführenden Board of Education ist soeben eine beratende Kommission (Consultative Committee) von 18 Mitgliedern beigegeben worden, die sich in Subkommissionen unter Herbeiziehung von weiteren Fachmännern teilen kann. Mit diesem Beirat geht ein alter Wunsch der Lehrer in Erfüllung. Die Anregungen können nun direkt vor die Augen des Ministeriums gebracht werden. Unter den 18 Mitgliedern finden wir als Vertreter der Volksschule Mr. Ernest Gray, M. P., die früheren Chefs des Erziehungsdepartements, Mr. Acland und Sir W. Hart-Dyke, sowie die Professoren Jebb, Armstrong und Dr. Windle. Die Frauen sind vertreten durch die Leiterin of the North London Collegiate School und the Principal of Newham (Mrs. Sidgwick und Mrs. Bryant). Die Lehrerschaft setzt grosse Hoffnungen auf diese Kommission, insbesondere mit Rücksicht auf die Organisation der lokalen Schulbehörde. Die „kleine Bill", welche der Herzog von Devonshire mit mehr Nachdruck als Gehalt kürzlich im

Hause der Lords eingebracht hat, ist eher geeignet, diese zu hindern als zu fördern; denn diese Bill geht darauf hinaus, der Local Authority das gesamte „Whiskey Geld" ganz zu Schulzwecken zur Verfügung zu stellen (was in 39 von 49 Counties bereits geschieht) und dieselbe Behörde zur Erhebung einer Steuer von 2 d auf das £ zur Hebung des höhern und technischen Unterrichts zu ermächtigen.

Frankreich.

Der Unterrichtsminister hat in der Abgeordnetenkammer erklärt, dass er die Verabschiedung der älteren Lehrer mit Ruhegehalt deshalb wünsche, damit der Volksschule immer frische Kräfte zur Verfügung stehen möchten. Da aber die Ruhegehalte ungenügend sind, so hat der Vertreter der Lehrer im Parlament, M. Combes, beantragt, den Posten für Lehrerpensionen um 1,200,000 Mark jährlich zu erhöhen. Dass die älteren Lehrer nur aus finanziellen Gründen im Amte bleiben, ist allerdings naheliegend.

Freie Eisenbahnfahrten. Bekanntlich geniessen die französischen Lehrer und Lehrerinnen auf Eisenbahnen die Vergünstigung halber Fahrpreise. Da die gegenwärtig eingeführten Lehrerfahrkarten verschiedene Unzukömmlichkeiten im Gefolge haben, fasste die Deputiertenkammer in ihrer Sitzung vom 16. Januar h. a. eine Resolution, durch welche das Ministerium ersucht wird, bei den Eisenbahngesellschaften die Einführung permanenter Fahrkarten für Lehrer und Lehrerinnen zu erwirken.

Spanien.

Spaniens Lehrer sollen aus der Staatskasse bezahlt werden. Wie schon wiederholt gemeldet wurde, ist das Los der Volksschullehrer Spaniens ein überaus trauriges. Das Volk hat zwar Geld für Stierkämpfer, lässt aber seine Jugendbildner hungern. Man weist ihnen einen ungemein kärglichen Sold zu und — enthält ihnen zuweilen diesen noch ganz oder teilweise vor. Gegenwärtig z. B. schuldet das Land (bezw. schulden die verschiedenen Gemeinden) den Schullehrern für noch nicht bezahlte Gehälter rund 10 Millionen Pesetas. Neueren Nachrichten zufolge soll der spanische Ministerrat beschlossen haben, dass die Lehrer anstatt von den Gemeinden direkt vom Staate bezahlt werden sollen.

Brasilien.

In **Blumenau**, einem vorwiegend von Deutschen bewohnten Orte Brasiliens, befindet sich eine deutsche Schule. Es giebt ein eigenartiges Bild, wenn man mittags den langen deutschen Lehrer in Kleidern, deren Schnitt man in andern deutschen Ländern längst vergessen hat, mit seinen Kindern herumspazieren sieht, in den Händen ein ungeheures Butterbrot haltend, dessen Umfang sehr gross ist. Die Kinder marschieren zu zweien, wie in Noahs Arche, hinter ihm her, ihrerseits ebenfalls mit ungeheurem Appetit ihre etwas weniger riesenhaften Butterbrötchen verzehrend. Bettler und Tagediebe giebt es in Blumenau nicht, alles atmet Behäbigkeit und Zufriedenheit. Noch ist in diesem glücklichen Lande, dessen Klima dem von Kalifornien nicht nachsteht, Raum für Millionen. Wenn einmal ruhige, gedeihliche politische Zustände in das von Revolutionen und kurzen blutigen Aufständen arg heimgesuchte Land einkehren, wird es eine ganz erstaunliche wirtschaftliche Entwicklung erleben.

IV. Vermischtes.

Celsius contra Réaumur. Das preussische Kultusministerium hat verfügt, dass vom 1. Januar 1901 ab das Réaumur-Thermometer aus allen öffentlichen Stätten, aus Schulen, Krankenhäusern und Badeanstalten u. s. w. zu entfernen sei, und von diesem Zeitpunkt ab das hundertteilige Celsius-Thermometer als Normalinstrument für alle Temperaturmessungen zu gelten habe. Damit ist — in Preussen wenigstens — der langjährige Kampf zischen Réaumur und Celsius zugunsten des alten Schweden Celsius entschieden.

Gegen Nasenbluten erprobte in vierzehn Fällen Fedorowitsch (Boletschnaja gaseta Botkina 1899, Nr. 29) gewaltsame Erweiterung des Brustkorbes. Der Kranke setzt sich

ganz gerade auf einen Stuhl, legt beide Arme auf den Kopf und führt dabei ruhige, möglichst tiefe Atembewegungen bei offenem Mund aus. Dadurch werden die Venen des Kopfes und der Nase möglichst blutleer gemacht und das Nasenbluten steht.

Der englische Dichter Milton wurde einst gefragt, warum der Thronerbe Englands mit 14 Jahren gekrönt werde und erst mit 18 Jahren heiraten dürfe? „Das kommt daher," erwiderte der Dichter, „weil es schwerer ist, eine Frau als ein ganzes Königreich zu regieren."

Der Bau der transsibirischen Eisenbahn hat in Deutschland die Anregung zum Studium der russischen Sprache gegeben. Bereits haben viele deutsche Ingenieure und Aufseher an der Bahn Anstellung gefunden. Auch sonst ist Russland mit seinem weiten Länderkomplex in Asien ein wertvolles Absatzgebiet für deutsche Maschinen und Industrieerzeugnisse. Das alles macht die Kenntnis der russischen Sprache notwendig, und schon sind an einigen Orten Schulen zu deren Studium gegründet worden. Die Kenntnis fremder Sprachen giebt Deutschland seine Suprematie in der Handelswelt.

Eingesandte Bücher.

Tables of German Grammar by A. A. Fischer, Master of German of the Episcopal Academy, Philadelphia. Revised Edition. Philadelphia, David McKay.

America's Story for America's Children by Mara L. Pratt. In Five Volumes. I. The Beginner's Book. Boston, D. C. Heath & Co. 1900. Price 35 Cts.

Nein von Roderich Benedix. With Notes, Vocabulary, and Exercises by Arnold Werner-Spanhoofd, Director of German Instruction in the High Schools of Washington, D. C. Boston, D. C. Heath & Co., 1900. Price 25 Cts.

Er ist nicht eifersüchtig, Lustspiel in einem Akt von Alexander Elz. With a Vocabulary by Benjamin W. Wells, Ph. D., Boston, D. C. Heath & Co., 1900. Price 20 Cts.

German Manual. A New Method for Acquiring a Theoretical and Practical Knowledge of the German Language by Frederick Ruenzler. Part I and II. Sixth Edition. 1898. Part III. 1885. Pilger Publishing House, Reading, Pa.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang I. Oktober 1900. Heft 9

Wir ersuchen hiermit die Leser, deren Abonnement für den laufenden Jahrgang noch unbezahlt ist, den Betrag nunmehr einsenden zu wollen. Wenn sie gleichzeitig das Abonnement für den kommenden Jahrgang mit entrichten wollen, wird ihnen die Mühe erspart bleiben, dies im nächsten Monat zu thun. Die Pädagogischen Monatshefte werden nur gegen vorausbezahltes Abonnement gesandt, eine Regel, deren strenge Durchführung bei dem niedrigen Abonnementpreise eine Notwendigkeit ist.

Wir können bei dieser Gelegenheit nicht umhin, unsere Leser zu ersuchen, ihr Interesse für die Monatshefte durch Zuführung neuer Leser zu bekunden. Als die Monatshefte ihr Erscheinen machten, hat man vielfach das Wagnis der Verleger als bedenklich erklärt. Wenn das Resultat die Herausgeber vom geschäftlichen Standpunkte, also dem Stankpunkte, dass die Monatshefte sich selbst erhalten sollen, bis jetzt nicht befriedigen konnte, so ist die Aussicht für den zweiten Jahrgang doch ermutigend. Eine Thatsache aber, über welche wir übrigens vor dem nächsten Lehrertage noch weiter verhandeln werden, muss konstatiert werden: nicht alle Mitglieder des Lehrerbundes sind auf die Monatshefte abonniert—nein, kaum mehr als fünfzig Prozent. Hätten sich nicht ausserhalb des Lehrerbundes viele gefunden, die unser Unternehmen unterstützten, die Monatshefte hätten ihren ersten Jahrgang nicht beendigt. Dies ist die einzige Enttäuschung, die die Herausgeber bis jetzt empfunden haben, und—sagen wir es gerade heraus—wir betrachten diesen Zustand als unhaltbar. Sollen die Monatshefte als Organ des Lehrerbundes gelten, sollen die Herausgeber das nicht unbedeutende Risiko tragen, und ausserdem ein Anlagekapital verzinsen,—so steht es dem Lehrerbunde zu, Sorge zu tragen, dass alle seine Mitglieder das Organ halten. Die Mitgliedschaft und das Abonnement auf das Bundesorgan müssen ein Begriff sein. Dies würde der Zusammenhörigkeit und damit dem ganzen Bunde nur förderlich sein.

Der erste Jahrgang der Monatshefte geht seinem Schlusse zu, und die Zeit ist jetzt gelegen, neue Leser zuzuführen. Wenn jeder Leser es sich zur Aufgabe macht, in diesem Monat je einen neuen Leser zu gewinnen, ist dem Unternehmen mit einem Male geholfen. Berufsgenossen und Mitgliedern des Lehrerbundes, die nicht abonniert sind, begegnen wir täglich. Wer heute handelt, hat seine Pflicht erfüllt.

Die Leser werden sich eben so sehr für den Ausgang dieses Appells interessieren, als die Herausgeber. Deshalb soll das Resultat in der nächsten Nummer bekannt gegeben werden.

Für die Herausgeber,

H. H. Coleman.

Volkserziehung und Weltpolitik.

Ansprache, gehalten zur Eröffnung des 30. Nat. Deutschamerikanischen Lehrertages vom Bundespräsidenten, *Prof. M. D. Learned, Ph. D.*, Philadelphia, Pa.

Als Goethe im Jahre 1830 mit Eckermann seine Stellung zur deutschen Erhebung gegen die Franzosen in den Jahren 1812—15 besprach, verteidigte er seine vermeintliche Gleichgiltigkeit durch folgende Erklärung:

„Wie hätte ich nur Lieder des Hasses schreiben können ohne Hass? Und unter uns, ich hasste die Franzosen nicht, wiewohl ich Gott dankte, als wir sie los waren. Wie hätte auch ich, dem nur Kultur und Barbarei Dinge von Bedeutung sind, eine Nation hassen können, die zu den kultiviertesten der Erde gehört, und der ich einen grossen Teil meiner eigenen Bildung verdankte"!

„Überhaupt ist es mit dem Nationalhass ein eigenes Ding. Auf den untersten Stufen der Kultur werden Sie ihn immer am stärksten und heftigsten finden. Es giebt aber eine Stufe, wo er ganz verschwindet, und wo man gewissermassen über den Nationen steht und man ein Glück oder ein Wehe seines Nachbarvolkes empfindet, als wäre es dem eigenen begegnet. Diese Kulturstufe war meiner Natur gemäss, und ich hatte mich darin lange befestigt, ehe ich mein siebzigstes Lebensjahr erreicht hatte."

In demselben Sinne äusserte er sich im Jahre 1827 gegen Eckermann und auch in seinem Briefwechsel mit Thomas Carlyle über die Weltlitteratur, welche er für das beste Mittel zur Ausgleichung des Nationalhasses ansah. An der betreffenden Stelle bei Eckermann sagt er:

„Aber freilich, wenn wir Deutschen nicht aus dem engen Kreise unserer eigenen Umgebung hinausblicken, so kommen wir gar zu leicht in diesen pedantischen Dünkel. Ich sehe mich daher gern bei fremden Nationen um und rate jedem, es auch seinerseits zu thun. Nationallitteratur will jetzt nicht viel sagen, die Epoche der Weltlitteratur ist an der Zeit, und jeder muss jetzt dazu wirken, diese Epoche zu beschleunigen."

Es hat sich dieser, wie manch anderer Ausspruch des Altmeisters, in der Folgezeit bewährt. Gerade in dem Gedanken einer Weltlitteratur im weitesten und höchsten Sinne liegt die Lösung des grossen Weltproblems, des Weltfriedens und des Fortschritts, und es ist die Aufgabe der Volkserziehung, zur Lösung dieser Aufgabe beizutragen. Mit einem Worte, der Schulmeister — sei er Volksschullehrer oder Universitätsprofessor — ist dazu berufen, die Jugend nicht nur für das Alltagsleben des Bürgers, sondern auch für die richtige Auffassung seiner Pflicht als Weltbürger heranzubilden.

In der Weltgeschichte nähern sich allmählich die Völker durch Kämpfe und Verträge, wie im einzelnen Volk die Individuen durch Streitig-

keiten und soziale Kompakte. Nicht alle Interessen sind durch friedliche Verhandlungen zu sichern, einige können nur durch den Krieg gesichert werden. Solche unvermeidliche Konflikte waren die zwischen Frankreich und Deutschland im Jahre 1870, die zwischen Nord und Süd im amerikanischen Bürgerkriege, die zwischen Amerika und Spanien im spanisch-amerikanischen Kriege und die zwischen England und den Buren im Transvaal.

Fasst man nun die Ursachen dieser Interessenkriege ins Auge, so sieht man, dass alle diese blutigen Kriege in der Verschiedenheit der Kulturauffassung der streitenden Völker ihre Veranlassung haben und bedeutende materielle Folgen nach sich ziehen. Es sind gerade materielle Interessen, Handelsinteressen, welche die Hauptveranlassung zum Kriege bieten.

Jedes Volk, jede Nation erstrebt in der Volkserziehung die Erhaltung der Volkssprache, des Volkscharakters, der nationalen Gesinnungen und auch dabei die Ausbreitung und Förderung des nationalen Handels und der einheimischen Industrie im Auslande. Das erstrebten schon im vorigen Jahrhundert die nordamerikanischen Kolonien, indem sie sich verbündeten und sich gegen die ungerechten Steuerverordnungen der Engländer auflehnten. Mit Recht versucht seit der Zeit der amerikanische Schulmeister dem „Jungamerika" die Heldenthaten der „Minute Men" und der Blauröcke aufzuprägen und die heiligen Wahrheiten der Unabhängigkeitserklärung und die resultatreiche „Monroe Doctrin" als heilsam für die aufblühende amerikanische Republik zu verteidigen. Mit Recht arbeitet der deutschamerikanische Lehrer dahin, Interesse für die deutsche Sprache, deutsche Litteratur, deutsche Kultur in Amerika zu erwecken, und der deutschamerikanischen Jugend eine reiche Kenntnis der gleichzeitigen sozialen und sonstigen Verhältnisse im alten deutschen Vaterlande beizubringen.

Aber nicht alles, was heilig gehalten wird, ist unveränderlich. Manches, was den Vätern heilig war, ist uns ein toter Buchstabe. Prinzipien und Dokumente, welche einer gewissen Kulturstufe oder Epoche angehören, können nicht ungeändert für die ferne Zukunft massgebend sein. Der Mensch handelt nach zweierlei Prinzipien — erstens nach solchen, die auf intuitiven Wahrheiten basieren; zweitens nach solchen, die empirische Folgerungen zur Grundlage haben. Es liegt im Menschen ein starker Konservatismus, nicht nur in Sachen der intuitiven Wahrheiten, sondern auch in Angelegenheiten des empirischen Lebens, und es ist gerade hier in letzteren, wo die grössten Kulturfehler begangen werden und die heftigsten Konflikte ihren Ursprung haben, und wo der Mensch, besonders der Volksführer und der Volkslehrer, am vorsichtigsten sein sollte. Jedes Glaubensbekenntnis, jede nationale Verfassung, jede soziale oder politische Platform enthält ein stark empirisches Element und drückt die Erfahrungen, Überzeugungen oder Ansichten der betreffenden Epoche oder

Kulturströmung aus. Selbst die Konstitution der amerikanischen Union hat in dem ersten Jahrhundert ihrer Existenz nicht weniger als fünfzehn Änderungen durchgemacht und wird wahrscheinlich in der nächsten Zukunft noch andere „Amendements" erleben.

Was soll das nun heissen? Nur das: dass der Wechsel, beständige Wechsel, die Lösung des Fortschrittes ist, und dass der Mensch, das Volk, die Nation keinen Augenblick stehen bleiben darf, sondern vielmehr mit dem reissenden Strome des Wechsels, des Fortschritts fortgetragen, sich jeden Augenblick erneuern, oder schliesslich und gar zu schnell im Strudel der Ereignisse untergehen muss. Schreitet man nun zur praktischen Anwendung des Gesagten auf das amerikanische Volk und Kulturwesen, so wird man manches erkennen müssen, was auf den ersten Blick nicht glaublich ist. Während des ersten Jahrhunderts sollen die Vereinigten Staaten keine Kolonien gehabt haben und kein Kolonialwesen. Das ist wahr. Amerika, die Vereinigten Staaten haben erst seit dem Jahre 1898 Kolonien und Kolonialpolitik, auch erst seit 1898 ein anerkannte Stellung unter den Grossmächten der Welt!

Das erste Jahrhundert unserer Nationalgeschichte war die Epoche des Werdens, des inneren Wachstums. Die ursprünglichen dreizehn Kolonien, welche sich zweimal mit England schlagen mussten und jedesmal den Sieg davontrugen, haben sich immer fester vereinigt, indem sie die streitenden Interessen der einzelnen Staaten zu Gunsten der Union geschlichtet haben. Es hat sich die innere Politik schnell und ungeheuer entwickelt. Durch inneren und äusseren Handel und schnell aufblühende Industrie ist das amerikanische Volk reich und mächtig geworden. Durch Privatstiftungen und später durch die Einführung der Staatserziehung und die Gründung von Staatsschulen besonders im Westen hat das Volk ein Erziehungswesen entwickelt, wie kein anderes Volk der Welt. Hat sich bis jetzt kein einheitliches Erziehungssystem gebildet, so hat doch eben diese Verschiedenheit im Schulwesen viel dazu beigetragen, die verschiedenartigen Talente freier entwickeln zu lassen und den Sonderinteressen und Lokalverhältnissen vorteilhaft zu dienen. So waren wir ein grosses Volk, eine grosse Nation geworden, ohne dessen völlig bewusst zu sein. Im stillen waren wir herangewachsen, bis wir manches Nachbarvolk an Reichtum und Kraft erreicht oder gar überflügelt hatten.

Mit einem Male gerieten wir in Kampf mit dem alten Spaniervolk, welches ein bisschen mittelalterliches Zwangswesen vor unseren Augen treiben wollte. Der Maischuss vor Manila gab uns die Philippinen in die Hand, und wir waren bald Herr in Cuba und Porto Rico. Das Schicksal hatte uns ganz unerwartet in die Weltpolitik eingeführt, und wir standen plötzlich ein Elementarvolk, eine Riesenmacht vor den staunenden Grossmächten der Welt da.

Kaum war das geschehen, so schrie der Konservative „Imperialismus!" „Expansion!" „Militarismus!" und von allen Seiten rief es: „Die Philip-

pinen sollen aufgegeben werden und alle diese eroberten und befreiten spanischen Besitzungen sofort unabhängig gemacht werden!"

Es ist ein Missverständnis,von „Imperialismus" zu reden. Auch ohne „Militärwesen" kann kein Volk bestehen, und 100,000 Mann wären für uns jetzt verhältnismässig weniger, als 25,000 vor dem Kriege. Von Aufgebung der Philippinen ist gar keine Rede mehr. Das Schicksal (sage man vielleicht besser unsere Kulturbestrebungen) hat uns geleitet, wir müssen gehorsam folgen. Schon dieser Tage gewährt uns das Schicksal einen Blick in die dunkle Zukunft, für die es uns vorbereitet. Die altmongolische Halbkultur muss erobert werden und vor dem heranschwellenden Strom der höheren Zivilisation weichen.

Ich halte es für sehr unglücklich, dass gerade das Wort „Expansion" zur Parteilosung geworden ist. Da es aber so gekommen ist, so ist kein Wort passender für die Entwickelung der amerikanischen Union als gerade dies. Verfolge man die geographische und kulturelle Ausdehnung der ursprünglichen dreizehn Kolonien. Die alte Grenze hat die Schranken der Alleghanies überschritten. Das alte Gebiet hat sich ausgedehnt nach Westen hin über das Mississippi-Thal, die Rockies bis nach dem Stillen Ozean, und nach Süden hin bis nach dem Golf und dem Rio Grande. Ist das keine Expansion? Was ist aber Expansion? Ist sie geographische Ausdehnung oder Kultureroberung? Die moderne Expansion ist entschieden Kultureroberung, die durch geistigen und Handelsverkehr errungen wird! Wenn das der Fall ist, so ist die sogenannte amerikanische Expansion wie die amerikanische Kultur selbst unwiderstehlich. Sie wird dann ein nationales, ja internationales Problem, welches nicht durch die eine oder andere politische Partei gelöst werden kann. Sie wird ein Problem in der Weltkultur und kann nur durch vorsichtige Volkserziehung gelöst werden.

Als Volkserzieher und besonders als Deutschamerikaner und deutschamerikanische Lehrer erblicken wir in dieser neuen Rolle in der Weltkultur eine neue, höhere Aufgabe. Der Schulmeister darf sich nicht länger begnügen damit, im alten Wirkungskreis sein tägliches Brot zu verdienen und seine Schüler lehren, das Gleiche zu thun.

Vor zweihundert Jahren konnte der deutsche Schulmeister in Amerika ruhig und vergnügt in seiner Kirchengemeinde oder im Kreise seiner Bekannten weiter arbeiten, unbekümmert um die grossen Weltereignisse, von denen ihm der Kalender oder später die Zeitung Kunde brachte. Nach der Gründung der neuen amerikanischen Republik fühlte er sich als freier Bürger zur Erfüllung höherer patriotischer Pflichten berufen. Nun aber im Anfange des zwanzigsten Jahrhundert ist ihm eine noch höhere Rolle als Vertreter einer grossen Zivilisation zugeteilt. Er darf nicht mehr allein für sein eigenes Volk arbeiten, er muss auch auf die geistigen und handelspolitischen Beziehungen zwischen seinem Volk und den übrigen zivilisierten Völkern der Erde achten und sein Volk als Mitkämpfer

mit diesen Völkern in dem grossen Kulturkampf der Welt heranziehen. Das ist in anderer Form die höhere Kulturstufe, von der Goethe sprach: „Wo man gewissermassen über den Nationen steht", und er hätte sagen können, für die höhere Zivilisation einsteht. Ein glänzendes Beispiel giebt uns gerade in diesem Augenblick Kaiser Wilhelm, wie ein Kaiser und König sein eigenes Volk führen und schützen kann und zu gleicher Zeit Hand in Hand mit den Nachbarmächten gemeinsame Sache machen für eine höhere Weltkultur:

„Seit ich Euch zu den Waffen gerufen habe, ist das, was ich mit Hilfe der Marine-Infanterie zu vollbringen hoffte, eine schwierige Aufgabe geworden, die nur durch ein geschlossenes Vorgehen aller zivilisierten Staaten gelöst werden kann."

„Ihr müsst gute Kameradschaft mit allen Truppen halten, mit denen Ihr dort drüben in Berührung kommen werdet. Russen, Briten und Franzosen, alle kämpfen mit Euch für eine gemeinsame Sache, die Zivilisation."

Das ist die Lösung des Fortschritts im nächsten Jahrhundert, ein geschlossenes Vorgehen aller zivilisierten Staaten für eine gemeinsame Sache — die Zivilisation. Das kann nur dann erreicht werden, wenn wir die uns zugefallene Weltrolle in Volkserziehung und höhere Weltkultur übernehmen und durchführen.

Seminardirektor Dapprich und die Grammatik.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

In seinem Vortrage über die „Methoden des modernen Sprachunterrichts" (so nebenbei gesagt: der beste Vortrag auf dem Programm des letztjährigen Lehrertages) stellt Herr Dapprich unter andern Thesen auch die folgende auf: *Die Grammatik hat keinen Platz in dem elementaren Sprachunterricht.* Was er wohl damit sagen wollte! Wir setzen voraus, dass er unter *Grammatik* die sogenannte technische oder rein formale Grammatik verstand, aber was meint er mit „elementarem Sprachunterricht"? Bezieht er sich hierbei auf den Unterricht in den elementaren oder einfachsten Grundformen der Sprache, oder meint er den Sprachunterricht in den Elementarklassen überhaupt. Beide Auffassungen decken sich hierzulande nicht immer, da man in Amerika unter Elementarklassen alle Schulen miteinbegreift, welche der Hochschule vorangehen.

Es gab eine Zeit — und sie liegt gar nicht weit hinter uns — wo die Beseitigung des Schulunterrichts in der Grammatik von sehr vielen Lehrern gefordert wurde. Man sagte, eine Sprache werde nur durch fortgesetztes Hören und Üben gelernt. Das Kind höre seine Mutter, seinen Vater, seine Wärterin, seine Geschwister, seine Gespielen, kurz alle Personen seiner Umgebung sprechen, es nehme dabei den Klang der Worte

in seine Seele auf, lerne mit dem Worte den entsprechenden Begriff oder Gedanken verbinden, übe dann selbst nachahmend das Sprechen als Gedankenausdruck und komme so nach und nach in den festen und sichern Besitz der Sprachfertigkeit. Dieser Weg allein sei naturgemäss; und da es eine als richtig anerkannte Forderung der Pädagogik ist, jeden Unterricht naturgemäss zu gestalten, so lasse sich die Benützung der Grammatik zur Erzielung der Sprachfertigkeit nicht rechtfertigen.

Hat diese Art der Beweisführung nicht thatsächlich viel des Bestechenden? Trotzdem ist sie nicht überzeugend. Ihre Befürworter (und unter ihnen wohl auch Herr Dapprich) haben dabei sicherlich die Muttersprache im Auge. Man darf aber nicht übersehen, dass es in der Schule nicht darauf ankommt (wir sprechen hier von deutschen Schulen, bezw. Klassen in Amerika), dem Kinde die Muttersprache anzueignen, denn das Kind hat dieselbe schon voll und ganz in seiner Gewalt, wenn es der Schule übergeben wird. Die Muttersprache des Kindes ist nämlich fast immer die englische (sogar wenn aus einem deutschen Hause kommend) oder der deutsche Dialekt des Elternhauses, vielleicht auch irgend eine der deutschen gänzlich fern stehende Sprache (Böhmisch, Polnisch, Italienisch). Die deutsche Sprache der Schule aber ist die deutsche Schriftsprache, und diese letztere können die Kinder nimmermehr durch blosses Anhören und Nachüben bis zur nötigen Vollkommenheit erwerben. Sie könnten es, wenn das Haus und die englische Schule und das Leben nicht wären — so aber können sie es nicht.

Nehmen wir nun an, alle Lehrer sprächen ein reines und richtiges Deutsch — ich halte, nebenbei bemerkt, diese Annahme für unberechtigt — so wäre damit gewiss eine vorzügliche Stütze gegeben, um dem Kinde zum Besitze der deutschen Schriftsprache zu verhelfen. Auch das Lesen unter strenger Einhaltung richtiger Aussprache und Betonung fördert das sprachliche Können. Aber weder das eine, noch das andere, noch beide vereint verbürgen die Erreichung des Zieles. Denn wenn auch die Sprache des Lehrers wie die Sprache des Lesebuches zur grösstmöglichen Verwertung kommen, so tritt doch wieder und immer wieder die englische Sprache des Hauses störend dazwischen. Hört das Kind in der deutschen Klasse das reinste Deutsch, so hört es während der übrigen Schulstunden Englisch und zu Hause — im günstigsten Falle — den Dialekt; es steht somit zwischen zwei oder drei gegenwirkenden Einflüssen, von denen sich die letzteren stets als die stärkeren erwiesen haben.

Das Erlernen einer zweiten Sprache durch blosses Anhören und Üben hat zur Voraussetzung, dass sich auf diesem Wege ein sicher leitendes Gefühl für den Klang und die Wortstellung der Sprache begründen lässt. Diese Voraussetzung trifft aber in unsern amerikanischen Schulen nicht zu. Sie traf in den mittelalterlichen Klosterschulen zu, sie trifft auch heutzutage noch in den strengen Internaten oder auch bei solchen Leuten zu, die sich auf längere Zeit nach dem Lande der zu erler-

nenden Sprache begeben, um dieselbe ungetrübt aus der Quelle zu holen. Wie steht es nun mit unsern Schülern? Sie sind weder allen Einflüssen entrückt, die ihnen den Klang der zu erlernenden Sprache trüben und ihre Wortfügung verwirren können, noch besitzen sie eine so hohe geistige Reife, dass sie das Bekannte von dem Fremden fernzuhalten vermögen. Und wir Lehrer sind nicht in der Lage, die Schüler aus der englischen Schule und dem häuslichen Kreise herausreissen oder ihnen die Reife des gebildeten Mannes eingiessen zu können. Und darum können sie durch bloss nachahmende Übung auch das erforderliche Sprachgefühl nicht gewinnen.

Die englische Sprache und der deutsche Dialekt des Hauses erschweren die Aneignung der deutschen Schriftsprache umsomehr, je näher sie der letzteren stehen. Das gegenseitige Überfliessen ineinander ist das grösste Hindernis der Erziehung des Gefühls für die neue Sprache. In Süddeutschland, wo Haus- und Schulsprache sehr nahe verwandt sind, erwachsen dem Lehrer des Deutschen die grössten Schwierigkeiten. Was die Schule mühsam aufbaut, reisst das Haus wieder nieder. Das Falsche liegt im Ohre und im Gedächtnisse des Kindes fortwährend mit dem Richtigen im Kampfe. Es hört dies und hört das, und wenn es zum Treffen kommt, steht es da wie Buridans Esel zwischen den Heubündeln und greift aufs Geratewohl nach dem einen oder dem andern. In den norddeutschen Ländern ist der Unterricht im Deutschen viel leichter, weil dort das Kind in der hochdeutschen Schulsphäre die störenden An- und Nachklänge seiner plattdeutschen Haussprache gar nicht vorfindet.

Weil die Lehrer sich nun vergeblich abmühen würden, durch das Ohr des Kindes diesem ein feineres Sprachgefühl sozusagen in die Seele hineinzubauen, so bedarf es in der Schule der Pflege sprachlicher Regeln, die dem Kinde das mangelnde Gefühl zu ersetzen vermögen. Solche Regeln können natürlich nicht in jenem Umfange geboten werden, wie sie in wissenschaftlichen, für gereiftere Geister ausgearbeiteten Lehrbüchern enthalten sind. Sie sind nach Inhalt und Zahl der kindlichen Kraft gemäss zu wählen und haben sich jenen Fällen anzupassen, in denen das Kind, beirrt durch das Englische oder den Dialekt, oder ohne andern Anhalt für die Wahl des richtigen Ausdrucks erfahrungsgemäss am meisten fehlgreift.

Um hier nur e i n Beispiel anzuführen, sei auf die Notwendigkeit einer festen Einprägung der Präpositionen mit ihrem Einflusse auf die Deklination hingewiesen. Im Englischen regieren alle Präpositionen ein und denselben Fall; im Dialekt regiert *mit* häufig den Akkusativ und *wegen* den Dativ. Sätze wie: *Er ist mit die Kinder ausgegangen* — und: *Wegen dem Feuer wird geblasen,* kann man überall hören. Soll sich das Kind gegen solche Fehler schützen, so braucht es seine Regel, denn im Gefühle wird ihm hier gewöhnlich das Falsche liegen. Ebenso thut die Regel not, um eine richtige Anwendung der Konjunktionen zu sichern.

Wie viele Leute giebt es denn, welche durch ihre Sprache beweisen, dass sie das zeitliche *nachdem* von dem begründenden *weil* oder *da* zu unterscheiden wissen! Allerdings wird die Regel allein der deutschen Sprache in unsern Schulen auch nicht auf die Beine helfen, aber sie wird in vielen Fällen doch ein nützlicher Damm gegen sprachliche Sünden sein, und der Lehrer — der Mann, der auf Hoffnung sät — ist gewiss schon mit einem Teilerfolge zufrieden.

Darum nur das Kind nicht mit dem Bade ausschütten! In unsern Schulen, auch in den Elementarschulen bleibe die Grammatik, aber der Lehrer zeige sich in ihrer richtigen Beschränkung als Meister.

Pencil Vania.

Die erste Stufe des deutschen Unterrichts in der Hochschule.

Vortrag, gehalten vor dem 30. Lehrertage zu Philadelphia.

Von *Arnold Werner-Spanhoofd,*
Direktor des deutschen Unterrichts an den Hochschulen zu Washington, D. C.

Wenn ich es wage, vor dieser auserwählten Versammlung einen Vortrag über die Behandlung des deutschen Unterrichts in der untersten Klasse einer Hochschule zu halten, so dürfte mir einigermassen zur Rechtfertigung dienen, dass über diesen Kursus, mehr als über irgend einen anderen, noch weitgehende Meinungsverschiedenheiten, ja selbst Vorurteile herrschen. Die Möglichkeit, in einem halbstündigen Vortrage ein Thema, worüber sich leicht ein dickes Buch schreiben liesse, auch nur annähernd zu erschöpfen, ist natürlich von vornherein ausgeschlossen, Es kann mir also hier nicht auf eine abgeschlossene Darstellung des ersten Kursus ankommen. Ich muss mich darauf beschränken, ein paar für den ersten Unterricht besonders wichtige Unterrichtsfragen zu beleuchten, die mich seit einer Reihe von Jahren lebhaft interessiert haben. Dabei masse ich mir keineswegs an, auf diese Fragen auch die richtige Antwort zu wissen. Nicht um zu belehren, sondern um zu belehrt zu werden, bin ich in Ihrer Mitte erschienen, denn ich hege die feste Überzeugung, dass sich in dieser Versammlung viele Lehrer finden müssen, denen die Beantwortung dieser Unterrichtsfragen viel leichter würde, als mir. Wenn ich diese bestimmen könnte, uns aus ihrm Schatz von Erfahrungen mitzuteilen, da hätte mein Vortrag seinen Zweck erfüllt.

Als Lehrziel des deutschen Unterrichts werden jetzt in der Regel zwei Richtungen hervorgehoben, eine theoretische und eine praktische. Die erstere, auf das Wissen ausgehende, liesse sich mit dem Namen Sprachverständnis bezeichnen, die letztere mit Sprachfertigkeit. Wie weit

jede für den Unterricht im allgemeinen in Betracht kommt, habe ich zu erörtern hier keine Zeit. In unseren Colleges und in Privatschulen, die für das College vorbereiten, findet noch oft nur das Sprachverständnis Berücksichtigung, in der öffentlichen Schule dagegen wird jetzt meist auch Sprachfertigkeit verlangt. Das Volk folgt seinem natürlichen Instinkt und fordert richtig, dass der Schüler eine fremde Sprache nicht nur lesen, sondern auch sprechen lernen solle. Sprachverständnis ist eine passive, oder — wenn ich den Ausdruck gebrauchen darf — schlafende Kenntnis, die nur durch äusseren Einfluss, z. B. das gedruckte oder gesprochene Wort, wachgerufen wird. Sprachfertigkeit hingegen ist ein aktives, dem Willen des Menschen unterworfenes Können, das durch stetige Übung in einen Akt der Gewohnheit übergegangen ist. — Dieser Übergang in einen automatischen Akt darf vom Lehrer nicht übersehen werden. Er lässt sich an allen unseren Handlungen beobachten, ohne ihn könnte der Mensch überhaupt weder eine körperliche, noch eine geistige Erziehung erhalten; wenn er, um gehen, essen, schreiben und sprechen zu können, alle seine Thätigkeiten bis ins kleinste überwachen müsste, da würde er aus dem Zustande der Kindheit nie herauskommen. Der Klavierspieler muss anfangs alle Bewegungen der Hände und Finger aufmerksam überwachen. Durch Übung bringt er es dahin, ganz mechanisch zu spielen, ohne auf Tasten und Hände acht zu geben. Wer eine fremde Sprache lernt, muss anfangs auch seine ganze Aufmerksamkeit darauf richten, alle Wörter und grammatischen Formen richtig zu gebrauchen. Wer die fremde Sprache beherrscht, wendet Wörter und Formen instinktiv richtig an. Eine solche Leistung setzt aber die sorgfältigste Belehrung und praktische Übungen ad infinitum voraus, die schon im ersten Kursus beginnen sollten.

Worauf haben wir nun bei der Ausbildung der Sprachfertigkeit unser Augenmerk vornehmlich zu richten? Als erste Aufgabe tritt uns die Aneignung eines Sprachschatzes entgegen. Wer sprechen will, muss Wörter gebrauchen. Dabei kommt es aber viel weniger auf die Wörter selbst an, als auf den richtigen Gebrauch derselben. Der blosse Besitz von Hammer und Säge macht niemand zum Tischler; auch die Erlernung vieler Wörter ist meines Erachtens wertlos, wenn man sie nichtanzuwenden weiss. Unter Sprachschatz verstehe ich also nicht nur die Zahl der Wörter, den Wortschatz, sondern auch alle Veränderungen, deren jedes Wort fähig ist. Hieraus ergiebt sich von selbst, dass bei der grossen Mannigfaltigkeit der Formen im Deutschen der Wortschatz anfangs auf das Notwendigste beschränkt werden muss. Ein zu grosser Wortschatz wirkt störend und verwirrend und beladet den Geist mit überflüssigem Ballast. Die Einwendung, dass der Schüler nach kurzer Unterweisung in der Grammatik alle Formen auf ihre Grundform zurückführen, also vom Nominativ der Einzahl leicht auf den Akkusativ schliessen könne, hat wenig zu bedeuten. So lange der Schüler den Inhalt eines Gedankens

aus der grammatischen Form gleichsam herauswürgt, mag es der Fall sein, beim gewohnheitsmässigen Sprechen bildet indessen jede Form ein unabhängiges Glied des Sprachschatzes. Wer denkt beim Sprechen an den Nominativ, wenn er den Akkusativ, oder an den Infinitiv, wenn er das Imperfekt gebrauchen will! Für den Sprechenden ist jede Form ein neuer Begriff, und er bringt sie ohne alle Anlehnung an andere Formen zum Ausdruck. Darum muss auch jegliche Form so lange geübt werden, bis der Schüler sie automatisch gebrauchen kann. Dies ist die Hauptaufgabe des ersten Sprachunterrichts in der Hochschule. Man gebe dem Schüler etwa 500 bis 1000 der gebräuchlichsten Wörter, übe ihn gründlich, bis er dieselben ohne viel Gedankenarbeit korrekt und fliessend anzuwenden weiss, da wird ihm vor 10,000 neuen Wörtern nachher schon nicht bange werden.

Gleichwohl fehlt es auch heute noch durchaus nicht an Lehrern, die es mit voller Überzeugung aussprechen, dass der grammatische Unterricht im ersten Kursus gar nicht berücksichtigt zu werden brauche. Die Schüler sollen eine fremde Sprache lernen, wird behauptet, wie das Kind seine Muttersprache. Diese Lehrmethode ist ohne Zweifel die beste — für Kinder. Unsere Schüler in der Hochschule sind aber keine Kinder mehr, sollen wir sie darum doch wie Kinder behandeln? Ein kurzes Beispiel möge die Lehrmethode erläutern. Der Lehrer beginnt in der Regel folgendermassen: *Das ist ein Finger, das ist auch ein Finger, das sind zwei Finger. Das ist der Zeigefinger. Der Zeigefinger ist neben dem Mittelfinger. Ich biege den Zeigefinger, u. s. f.* Da das Kind noch nicht urteilt, so wird es vermöge seines vortrefflichen Gedächtnisses Wörter und Wortformen unmittelbar, ohne alle Erklärungen, in sich aufnehmen. Das ist bei erwachsenen Leuten anders. Je mehr der Mensch die Vernunft gebraucht, desto schwerer wird es ihm, Dinge im Gedächtnis zu behalten, die er sich nicht zu erklären weiss. Den Schülern in der Hochschule sollte man es schon nicht mehr verzeihen, wenn sie im angeführten Beispiel über die verschiedenen Formen des Artikels gedankenlos hinweggingen. Thun sie es, so wirft es ein schlechtes Licht auf die Primärschulen, wo die Beobachtungsgabe der Schüler besser hätte entwickelt werden sollen. Angenommen, die Schüler fragen nach dem Grunde einer unverstandenen grammatischen Erscheinung, muss der Lehrer dieselbe dann nicht erklären? Mit welchem Rechte darf der Lehrer allen pädagogischen Grundsätzen zum Trotz seine Schüler auf spätere Zeiten vertrösten und verlangen, dass sie diese Erscheinung jetzt einfach so auswendig lernen, wie sie im Buche steht?

Seit die Anhänger dieser sogenannten natürlichen Methode sich mit ihrer Behauptung, dass man erwachsene Leute und kleine Kinder über einen Kamm scheren müsse, nicht mehr recht hervorwagen, stützen sie sich immer mehr auf den in Deutschland üblichen Grundsatz, dass die Lektüre im Mittelpunkte des deutschen Unterrichts stehen solle. Ein ge-

wiss sehr achtbarer Grundsatz, der aber in Amerika oft eine ganz missverstandene Anwendung findet. Was sich für deutsche Kinder schickt, muss darum doch nicht für den deutschen Unterricht in Amerika passen. „Jeder Deutsche, sagt Jakob Grimm, der sein Deutsch schlecht und recht weiss, d. h. ungelehrt, darf sich nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen eine selbsteigene lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen.' Das kommt den deutschen Kindern beim Studium ihrer eigenen und fremder Sprachen sehr zu statten. Die deutschen Formen weichen aber von den entsprechenden Bildungen der englischen Sprache viel zu erheblich ab, als dass dem Schüler durch Bekanntschaft mit der letzteren die Eigenart der deutschen Sprache ohne weiteres zum Verständnis käme. Dies zeigt sich deutlich genug an Schülern, welche Latein studiert haben. Die Bekanntschaft mit dieser formenreichen Sprache ermöglicht es ihnen, das Pensum von drei bis vier Jahren in zweien zu bewältigen. Für diese Schüler kann der grammatische Unterricht ganz bedeutend reduziert werden, aber ohne alle Grammatik werden sie auch nicht fertig. Schon viel besser ist es, wenn wir an der Lektüre Grammatik lehren. Diese Art der Anlehnung zählt viele Anhänger. Auch ich habe es versucht, konnte mich aber dabei nie der Empfindung erwehren, dass die Lektüre doch eigentlich zu anderem Zwecke da sei. Die Schüler schienen meine Empfindung zu teilen, denn ihr Interesse pflegte sich bei solchen grammatischen Exkursionen ganz bedeutend zu vermindern. Die folgende kleine Begebenheit, die ich Prof. Sully's trefflichem Werke "Studies of Childhood" entnehme, könnte uns etwas zu denken geben: A mother when reading a poem to her boy of six ventured to remark, "I'm afraid you can't understand it, dear," for which she got duly snubbed by her little master in this way. "Oh, yes, I can very well, if only you would not explain." Das ewige Erklären, die vielen Abschweifungen vom Inhalt des Lesestückes rauben dem Schüler die rechte Freude und Anteilnahme; Beweis genug, dass der Lehrer sich dadurch einer Zielverschiebung verlustig macht. Stellt man die Lektüre dadurch etwa in den Mittelpunkt des Unterrichts, dass man sie zerpflückt und zerreisst, und sich obendrein eigentlich mit ganz anderen Dingen abgiebt? Die Lektüre soll durch ihren Inhalt belehren, und es ist wohl ein bisschen viel verlangt, dass der Schüler sich gleichzeitig in deutsche Geschichte und Litteratur und in grammatische Fragen vertiefen soll. Wenn die Lektüre im ersten Kursus den Wortschatz bereichert und durch hübschen Inhalt das Interesse der Schüler erregt, da hat sie einen guten Zweck erfüllt. Will man noch ein Tüchtiges leisten, so lasse man die Schüler sich an der Lektüre im Nacherzählen üben. Viele Lesestücke sollten auch auswendig gelernt werden. „Das Memorieren und besonders das wortgetreue Einprägen und Vortragen von poetischen und prosaischen Lesestücken ist ein ganz vorzügliches Bildungsmittel, weil es das Gedächtnis übt, das Sprachgefühl entwickelt, den Sprachschatz mit

guten Ausdrücken und Satzformen bereichert, die Gedanken vermehrt, guten Inhalt und gute Formen zugleich gewinnen lässt." (Weber.)

Werden alle grammatischen Erscheinungen in der Reihenfolge erklärt, wie sie im Lesestücke vorkommen, so kann von einer geordneten, planmässigen grammatischen Unterweisung natürlich nicht die Rede sein. Die Regeln erscheinen wie Kraut und Rüben durcheinander, überbürden den Geist des Schülers, und es ist noch die Frage, ob es da nicht besser wäre, die Grammatik nach der trockenen, wissenschaftlichen Methode zu erlernen.

Man könnte nun ja die Lektüre so zuschneiden, dass die grammatischen Schwierigkeiten in systematischer Ordnung erschienen. Darauf läuft im allgemeinen diese Art Anlehnung an die Lektüre auch fast immer hinaus. Man vergleiche z. B. den Vortrag von Prof. Stuart Macgowen: the reading of connected texts is the basis upon which a sound practical knowledge of a modern language can best be acquired. (D. C. Heath & Co.) Um dies beweisen zu können, stellt Macgowen als erste Bedingung auf: the reader must be systematic: i. e. it must lend itself to a methodical study of grammar. This may be best achieved by means of carefully prepared texts into which the forms to be learnt are systematically introduced. Er fügt allerdings hinzu: this must be accomplished without doing violence to the literature. Wer aber hätte denn das je fertig gebracht? Alle für den grammatischen Unterricht zugeschnittenen Lesestücke, die ich gesehen habe, waren Künsteleien, die den Namen Lektüre nicht im entferntesten verdienten. Dabei konnte die systematische Anordnung der grammatischen Schwierigkeiten auch nur bis zu einem gewissen Grade durchgeführt werden. Wie kann man überhaupt noch behaupten, dass die Lektüre die Grundlage des grammatischen Unterrichts sei, wenn sie erst für die Grammatik zubereitet werden muss. Ich meine, man hätte hier ein verdorbenes Lesestück auf die systematische Anordnung der Grammatik basiert.

Es bliebe uns jetzt nur noch übrig, zu gelegentlichen Unterweisungen unsere Zuflucht zu nehmen, woraus bekanntlich nie viel zu werden pflegt. „Die Auflösung in gelegentliche Bemerkungen, sagt Wilmans, ist überhaupt das Grundübel unseres deutschen Unterrichts."

Soll die grammatische Unterweisung wirksam betrieben werden, so muss ihr vor allem ein fester Platz im Unterrichtsgange eingeräumt werden. Nicht an die Lektüre angelehnten, sondern selbständigen, nicht gelegentlichen, sondern planmässigen Unterricht in der Grammatik hat der Schüler nötig.

Man verwechsele nun aber diesen selbständigen, planmässigen Unterricht nicht mit der alten Lehrmethode, in welcher man in systematischer Anordnung und wissenschaftlicher Vollständigkeit die Grammatik Paragraph für Paragraph durchnimmt. Einen solchen Unterricht haben vielleicht die meisten von uns noch geniessen müssen, und ich glaube anneh-

men zu dürfen, dass gerade jenes öde Memorieren unverdauter Regeln und überflüssiger Ausnahmen daran Schuld ist, dass man heutzutage oft gar nichts von Grammatik wissen will. Auf welche Weise kann nun jener selbständige, planmässige Unterricht in der Grammatik durchgeführt werden? Ich trage kein Bedenken zu behaupten, dass dies am besten auf dem Wege der Konversation möglich ist. Gerade auf der Unterstufe können aus einfachen, methodisch geordneten Gesprächen mit der Klasse grammatische Begriffe leicht entwickelt werden. Wie ich mir die Ausführung dieser Behandlungsweise denke, habe ich in meinem *Lehrbuch der deutschen Sprache* im einzelnen dargestellt. Hier mag ein kurzgefasstes Beispiel als Erläuterung dienen. — Das dreifache Geschlecht deutscher Hauptwörter nehme die Aufmerksamkeit der Schüler zuerst in Anspruch. Dem Lehrer sollte es nun darauf ankommen, dass seine Schüler diese Eigentümlichkeit der deutschen Sprache aus sich selbst finden. Dadurch wird sie ihnen zum Freunde statt eines strengen Gebieters. Er halte ihnen darum alles fern, was ihre Aufmerksamkeit von dieser Erscheinung irgendwie ablenken könnte. Sätze folgender Art möchten besonders dazu geeignet sein: *Der Sommer ist warm; die Rose ist rot; das Gras ist grün.* In diesen Sätzen spielt die dreifache Form des Artikels die Hauptrolle, alle übrigen Wörter erklären sich von selbst, Die Schüler merken das sofort, und ihr natürlicher Wissensdrang richtet sich auf diese drei Wörter. Jetzt hat der Leher das Spiel schon halb gewonnen. In der Regel braucht er den Artikel nur durch deutliche Aussprache hervorzuheben, um die meisten Schüler auf die richtige Lösung dieses Rätsels hinzulenken.

Was ist warm? D e r Sommer ist warm.

Was ist rot? D i e Rose ist rot.

Was ist grün? D a s Gras ist grün.

Im anderen Falle braucht er nur einmal zu sagen, dass Sommer ein Maskulinum, Rose ein Feminimum und Gras ein Neutrum sei, um von allen verstanden zu werden. An die dreifache Form des Artikels schliesst sich unmittelbar der Gebrauch des persönlichen Fürwortes, der sich durch die Frage W i e? leicht zeigen lässt.

Wie ist der Sommer? E r ist warm.

Wie ist die Rose? S i e ist rot.

Wie ist das Gras? E s ist grün.

Hiermit haben die Schüler für den Anfang Grammatik genug. Der Lehrer hat nun die Aufgabe, die in der Lektion gegebenen Hauptwörter — es sind ihrer fünfzehn — durch einfache Fragen so lange zu drillen, bis die Schüler jedes mit dem bestimmten und unbestimmten Artikel, und für jedes das passende Fürwort instinktiv richtig anwenden können. Wenn er dabei noch sorgfältig auf die Aussprache achtet und durch passende Übersetzungsübungen das Erlernte mit der Muttersprache vergleichen lässt, so hat er für eine Woche vollauf zu thun. Als Fragen für das

Klassengespräch empfehlen sich: *Was ist warm? Der Sommer ist warm. Wie ist der Sommer? Er ist warm. Ist der Sommer warm? Ja, er ist warm. Ist der Winter warm? Nein, er ist nicht warm, sondern kalt. Ist das Gras rot oder schwarz? Es ist weder rot, noch schwarz, sondern grün.* Man sieht, dass alle Fragen unmittelbar auf das Ziel losgehen und jedes überflüssigen Wortes entbehren. Aufs viele Deutschplappern kommt es hier nicht an, sondern auf zielbewusstes Sprechen. So einfach diese Bedingung auch ist, sie scheint manchen Lehrern doch Schwierigkeiten zu verursachen. Ich habe thatsächlich gesehen, wie ein Lehrer den Satz „der Sommer ist warm" an die Tafel schrieb, und sich dann an einen Schüler wandte: *Nicht wahr, Karl, jetzt kannst Du mir gewiss schon sagen, was wir im Sommer für Wetter haben?* Ist es zu verwundern, dass der arme Karl nichts davon wusste? Solche Fragen sind Unsinn und entmutigen mehr als alle Schwierigkeiten der Grammatik. Auch die Anschauung spielt in allen Klassengesprächen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Natürlich ist es in der Hochschule nicht mehr nötig, den Anschauungsunterricht wie bei Kindern zu betreiben. Man braucht zum Beispiel gar keinen Anstand zu nehmen, auch abstrakte Hauptwörter einzuführen. Da die Schüler den Begriff der abstrakten Wörter ja längst kennen, so bekommen sie nur eine neue Form dafür. Auch wird es wohl überflüssig sein, jedesmal einen Hund herbeizuschaffen, oder das Bild eines Hundes zu zeigen, wenn man von diesem Tiere sprechen will. Lächerlich ist dagegen die Frage: *Ist dieser Ball so dick wie jener?* wenn man gar keine Bälle hat, oder: *Was ist das?* ohne dass man auf einen Gegenstand zeigt. Man bemühe sich nur so natürlich wie möglich zu sprechen, da reguliert sich der Anschauungsunterricht schon von selbst.

In der zweiten Woche dürfen wir einen Schritt weiter gehen und ein neues Satzglied einführen. Statt der Sätze: *Der Kaffee ist braun, die Rose ist rot, das Buch ist dick,* haben wir jetzt *Karl trinkt den Kaffee, Marie pflückt die Rose, der Buchbinder bindet das Buch.* Die Beobachtungsgabe des Schülers lenkt seine Aufmerksamkeit sogleich wieder auf die Veränderung des Artikels im Akkusativ des männlichen Geschlechts, und sein natürlicher Drang, alles zu erforschen, kommt ihm auch hier zu statten, sehr bald eine Erklärung dafür zu finden. Die Objektivform des Hauptworts und des persönlichen Fürwortes bildet das Pensum dieser Woche. Die Behandlungsweise stimmt im allgemeinen mit derjenigen der ersten Woche überein. Das Klassengespräch kann durch Fragen wie: *Was trinkt der Karl? Wer trinkt den Kaffee? Trinkt er den Kaffee? Was thut Karl? Wen liebt die Mutter?* vermehrt werden. Schon jetzt hat der Schüler sämtliche grammatischen Schwierigkeiten überwunden, um ein paar hübsche deutsche Sprichwörter: Übung macht den Meister; das Werk lobt den Meister, u. a. auswendig zu lernen. Ehe man zu den übrigen Fällen der deutschen Deklination übergeht, empfiehlt es sich vielleicht, erst den Unterschied zwischen Objekt und prädikativem Nominativ tüch-

tig einzuüben. Wir kommen zu Sätzen wie: *Der Knabe wird ein Mann, der Hund beisst den Mann. Das ist ein Ball, Wilhelm hat einen Ball. Er wirft den Ball, und Marie fängt ihn.* Auch Sätze grammatischen Inhalts sind am Platze: *Das Objekt ist ein Akkusativ, das Subjekt ein Nominativ. Das Prädikat ist kein Akkusativ, sondern ein Nominativ.*

Die Einführung des Genetivs und der Frage Wessen? in der folgenden Woche giebt Gelegenheit, die Schüler mit den Namen der verschiedenen Verwandtschaftsgrade bekannt zu machen: *Ein Onkel ist ein Bruder des Vaters oder der Mutter. Ein Vetter ist der Sohn eines Onkels oder einer Tante.*

Es fehlt jetzt nur noch der Dativ und die Frage Wem? dann haben die Schüler das schwierige Pensum über den Gebrauch der vier Fälle beendigt. Dabei bleibt uns in dieser Woche noch Zeit genug übrig, eine gründliche Wiederholung aller Fälle vorzunehmen, und vor allem die Fragen Wer? oder Was? Wessen? Wem? Wen? oder Was? an Sätzen einzuüben, die alle Kasus enthalten, z. B.: *Der Sohn des Lehrers schreibt dem Onkel einen Brief.* An ähnlichen Sätzen wird die Stellung der Objekte geübt: Der Schüler bringt dem Lehrer das Buch. Wem bringt er das Buch? Er bringt es dem Lehrer. Was bringt er dem Lehrer? Er bringt ihm das Buch. Bringt er dem Lehrer das Buch? Ja, er bringt es ihm. Was thut der Schüler? Er bringt dem Lehrer das Buch.

Wenn wir nun auch fünf Wochen auf dieses Pensum verwandt haben, so war es gewiss der Mühe wert, denn wir dürfen nicht vergessen, dass die Schüler nicht nur die Deklination des bestimmten Artikels, sondern auch vieles Andere, was mit der Deklination im engsten Zusammenhang steht, erlernt haben. Der Wortschatz besteht aus mehr als 100 Substantiven, 29 Zeitwörtern, 24 Adjektiven, 10 Adverbien und 3 Konjunktionen. Von diesen kommen allerdings ungefähr die Hälfte auch im Englischen vor. Durch stetige Übung im Sprechen sind die Schüler befähigt worden, alle Wörter fliessend auszusprechen, und die Hauptwörter in allen vier Fällen der Einzahl und für jedes Hauptwort auch das richtige Fürwort ohne viel Gedankenarbeit anzuwenden. Wenn wir bedenken, dass die meisten Schüler keine Ahnung davon hatten, was eigentlich ein Genetiv oder Dativ ist, so haben sie jetzt auch etwas von dem wirklichen Wert und der Bedeutung der vier Fälle erfahren, und der Gebrauch derselben ist eine Sache *des Gefühls* geworden. Dabei haben sie die Wortstellung kennen gelernt, so weit sie für diese Lektionen in Betracht kam. Die Lektion beschränkt sich vorläufig noch auf deutsche Sprichwörter. Sie spielt im Anfange überhaupt eine untergeordnete Rolle. Die Bedeutung der Lektüre nimmt in demselben Verhältnisse zu, wie die Schwierigkeiten grammatischer Erscheinungen abnehmen. Grammatik ist anfangs die Hauptsache, wenn sie auch durchaus nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel zur Lektüre dienen soll. Der Fortschritt der Lektüre, der auch als Fortschritt der grammatischen Belehrung gelten mag,

da die Schüler ja mit Ausnahme einiger Idiome, die in besonderen Anmerkungen erklärt werden, alle grammatischen Erscheinungen verstehen, lässt sich an einigen Beispielen erkennen. In der zehnten Lektion lesen die Schüler unter anderem die folgende Anekdote: Ein Knabe läuft in eine Apotheke und ruft: „Herr Apotheker, haben Sie etwas für Kopfweh?" — „Hier mein Junge," sagt der Apotheker, nimmt eine Flasche und hält sie dem Knaben unter die Nase. Der Knabe fällt betäubt in einen Stuhl. Der Apotheker holt schnell ein Glas Wasser, giesst es dem Knaben über den Kopf und fragt: „Nun, mein Junge, hast Du noch Kopfweh?" „Ach, Herr Apotheker," sagt der Knabe, „meine Mutter hat das Kopfweh." — Die zwanzigste Lektion bringt als Lesestück „Die fünf Sinne". Darin lautet der zweite Abschnitt: „Die Augen sind die Werkzeuge des Gesichts. Wenn es nicht zu dunkel ist, sehen wir die Dinge, die sich in unserer Nähe befinden. Wir sehen die Farbe der Dinge, ob sie weiss, schwarz, rot oder grün sind, ihre Form, ihre Grösse und ihre Bewegung. Wer nicht sehen kann, ist blind. Wer nur nahe Dinge sehen kann, ist kurzsichtig; wer nur Dinge sehen kann, die weit entfernt sind, ist weitsichtig." — Am Ende des Jahres sind Grimms „Der Wolf und der Mensch", Hebels „Der kluge Richter" und Baumbachs Märchen „Der Goldbaum" den Schülern nicht zu schwer.

Zum Schluss noch ein Wort über einen argen Übelstand. Das erste Jahr des deutschen Sprachunterrichts, in dem es sich doch vor allem darum handelt, die Grundlage für alle folgenden Jahre zu legen, ist für den Schüler ohne Zweifel der wichtigste Zeitabschnitt des ganzen Sprachstudiums. Eine nur einigermassen richtige Behandlung dieses Jahrgangs bietet Schwierigkeiten, denen nur der erfahrene Lehrer gewachsen ist. Da ist es nun eine höchst befremdliche Thatsache, dass gerade dieser Kursus gewöhnlich unerfahrenen, wenn nicht gar unfähigen Lehrern anvertraut wird. Die Illusion, dass die höhere Klasse auch die tüchtigeren Lehrkräfte erfordere, erfreut sich der weitesten Verbreitung. Unsere Lehrer glauben zu avancieren, wenn sie in eine höhere Klasse versetzt werden, und da sie in diesem Glauben von allen Seiten aufs kräftigste unterstützt werden, so kann man ihnen eigentlich keinen grossen Vorwurf daraus machen, dass sie sich an ihrer Ehre etwas gekränkt fühlen, wenn ihre Thätigkeit für die unterste Klasse beansprucht wird. Es giebt solcher Lehrer eine Unmasse, sogar unter Leuten, denen man schon bessere Einsicht zutrauen könnte. Das sind aber noch nicht die Schlimmsten; sie können dem ersten Kursus immerhin wenigstens noch dadurch nützlich sein, dass sie avanciert werden. Ein rechtes Übel dagegen sind die Lehrer, die nicht avanciert werden können, deren sprachliche Vorbildung für die nächst höhere Klasse zu ungenügend ist, und die uns mit der landläufigen Phrase kommen: „Eine Mittelklasse getraue ich mir freilich nicht zu übernehmen, aber Anfänger könnte ich sehr gut unterrichten." Solche Lehrer gehören auf die Schulbank und nicht aufs Kathe-

der. Nur wer die deutsche Sprache selber gründlich und allseitig beherrscht, vermag in zielbewusster, methodischer Weise auf das Sprachstudium der Schüler im ersten Kursus einzuwirken. Da erinnert man uns noch obendrein an den alten Wahrspruch: *Docendo discimus*, durch Lehren lernen wir. Erfahrung lässt sich allerdings nur durch langjährige Thätigkeit im Klassenzimmer erwerben; aber es ist eine Anmassung sondergleichen, dieses treffliche Wort auch auf die sprachlichen Vorkenntnisse des Lehrers ausdehnen zu wollen. Für Lehrer, die in Anbetracht ihrer Kenntnisse nicht höher stehen als die Schüler, giebt es Anstalten, wo sie sich die Vorkenntnisse zum Lehrfache erwerben können; unsere Schüler sind aber zu derartigen Experimenten zu gut. Wie lässt sich diesem Übelstande abhelfen? Wäre es nicht besser, wenn die Lehrer von der oberen Klasse zur untersten avancierten? Natürlich liesse sich die öffentliche Meinung nicht so ohne weiteres umkehren, es wäre aber schon viel gewonnen, denke ich mir, wenn die älteren Lehrer dem ersten Kursus ihre ganz besondere Aufmerksamkeit schenkten. Es würde auch gewiss nicht schaden, und seinen Eindruck auf den jüngeren Kollegen nicht verfehlen, wenn sie ihm einmal die obere Klasse anvertrauten, den ersten Kursus aber selber übernähmen. Jedenfalls aber sollten wir darauf dringen, dass in keiner Schule Lehrer angestellt werden, denen es für die oberen Klassen an Kenntnissen gebricht. So lange dies der Fall ist, kann von einem zielbewussten, erfolgreichen Schaffen im ersten Kursus nie die Rede sein, wodurch natürlich alle höheren Kurse in Mitleidenschaft gezogen werden. Was wir im ersten Kursus säen, müssen wir im nächsten ernten.

Die Volkspoesie im Unterricht.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Prof. Harold Arjuna Graevell van Jostenode,* Brüssel, Belgien.

(Fortsetzung des Anhanges.)

Ich will dem hochdeutschen Liede ein niederländisches (in meiner Übersetzung) folgen lassen, das sehr alt und weit verbreitet ist. Man findet es mit Begleitung von Florimond van Duyse im Nederlandsch liederenbock als No. 49. Böhme giebt es in No. 38 unter dem Titel „Die Nonne".

1. Ich stand auf hohem Berge,
Sah in die See hinein,
Ich sah ein Schiffchen treiben,
Da waren drei Ritter darein.

2. Der allerjüngste Ritter,
Der in dem Schiffchen war,
Der schenkte mir einst zu trinken
Den kühlen Wein aus dem Glas.

3. „Ich brings dir hablos Mädchen!
Hab einen freien Mut!
Keine andre sollt' ich wählen,
Wärst du 'was reicher an Gut."

4. Bin ich ein hablos Mädchen,
Ich bins alleine nicht:
In ein Kloster will ich gehen,
Gott lohn's dem, der mir 's riet."

5. Er sprach: „Viel schöne Jungfraue,
Wenn ihr ins Kloster geht,
Wie gerne sollt' ich wissen,
Wie 's Nonnenkleid euch steht!"

6. Doch als sie in das Kloster kam,
Ihr Vater, der war tot;
Man fand umher im ganzen Land
Niemand' der weiter gebot.

7. Der Ritter hat's nicht so bald vernommen,
Er spricht: „Sattelt mir mein Pferd!
Dass sie ins Kloster ist gekommen,
Das ist's, das mein Herz beschwert."

8. Doch als er vor das Kloster kam,
Er klopfte an den Ring.
„Wo ist die jüngste Nonne,
Die hier zuletzt Weihe empfing?“

9. Die allerjüngste Nonne
Sie kann nicht kommen heraus,
Sie sitzt hier eingeschlossen,
Und sie ist Jesus' Braut,“

10. Sitzt sie hier eingeschlossen
Und ist sie Jesus' Braut?
Könnt ich sie einmal sehen und sprechen,
Sie sollte wohl kommen heraus.“

11. Die allerjüngste Nonne
Ging vor den Ritter zu stehn,
Ihr Haar war abgeschoren,
Um die Liebe war 's geschehn.

12. „Ihr mögt wohl heimwärts reiten,
Ihr mögt wohl heimwärts gehn,
Ihr mögt eine andere kiesen;
Mag nie euch wiedersehn.

Da ich ein armes Mädchen war,
Da stiesst ihr mich mit dem Fuss;
Hättet ihr das Wort verschwiegen,
Wäre alles gewesen gut.“

Zur Erklärung des gemütvollen Liedes ist nicht viel zu sagen. Die Handlung spricht für sich selber. Die Charaktere sind prägnant gezeichnet. Der elegante, aber stolze Kavalier lernt ein schönes Mädchen kennen, dem er sich zu nähern sucht. Weil er sie aber für arm hält, will er sie nicht heiraten, sondern verspottet sie. Sie hätte ihn gerne zum Manne gehabt. Als er sie aber wegen ihrer vermeintlichen Armut verschmäht, beschliesst sie ins Kloster zu gehen. Da stirbt ihr Vater und der Ritter erfährt nun, dass sie das reichste Mädchen im ganzen Lande ist. Er lässt rasch sein Pferd satteln und suchte sie für sich zu gewinnen. Es ist zu spät. Sie hat die Weihen schon empfangen und weist ihn nun ab.

Als Probe englischer Volkspoesie gebe ich das Lied von Young Waters, das sich bei Percy findet und seinen Ursprung der Erzählung des Schicksals des Earl von Murray verdanken soll, der vom Earl von Huntley 1592 ermordet wurde.

1. It was about Yule, when the wind blew cool,
   And the round tables began,
   O there is come to our King's court
   Many a well-favour'd man.

2. The Queen look'd over the castle wall,
   Beheld both dale and down,
   And there she saw the brave young Waters
   Come riding to the town.

3. His footmen they ran on before,
   His horsemen rode behind;
   A mantle seam'd with burning gold
   Did keep him from the wind.

4. Then careless spake a wily lord,
   And to the Queen said he,
   "Now which might seem the comeliest man
   That rides in that company?"

5. I've seen lord, and I've seen laird,
   And knight of high degree;
   But so fair a face as Young Waters'
   Mine eyes did never see."

6. Out then spake the jealous King,
   And an angry man was he:
   "Now if he had been twice as fair,
   You might have excepted me."

7. "You 're neither laird nor lord," she says,
   "But the King that wears the crown;
   There is not a knight in fair Scotland
   But to thee maun bow down."

8. For all that she could do or say,
   Appeared he would not be;
   But for the words which she had said
   Young Waters he must dee.

9. "Young Waters is a traitor bold,
   I have proof enough," says he;
   And vile fause-witness though it was,
   Young Waters he must dee.

10, Now they have ta'en Young Waters,
Put fetters on his feet;
Now they have ta'en Young Waters,
And thrown him in dungeon deep.

11. "Oft I have ridden through Stirling town
In wind, and snow, and sleet;
But I never rode through Stirlingtown
With fetters at my feet,

12. Oft I have ridden through Stirlingtown
In the sunshine and the rain;
But now I ride through Stirlingtown,
Ne'er to return again."

13. They brought unto the heading-hill
His hounds within a leash;
They brought unto the heading-hill
His goshawk in a jess.

14. They led unto the heading-hill
His horse and golden saddle;
The nurse came to the heading-hill
With his young son from the cradle.

15. His wife came to the heading-hill:
"Adieu, dear love, to thee!"
And for the words the Queen had spoke
Did brave Young Waters dee.

Die so anschaulich erzählte Eifersuchtsballade, die einen so tragischen Ausgang hat, ist ein echter Typus des englischen Balladenstiles. Kein Kunstdichter könnte sie besser erzählen. Ich mache nur auf die epischen Wiederholungen hier aufmerksam, wie "Now they have ta'en Young Waters" oder "Oft I have ridden through Stirlingtown" oder "They brought unto the heading-hill."

(Schluss folgt.)

Editorielles.

Vom Lehrerseminar: Herr Dr. Louis F. Frank wurde in der diesjährigen Generalversammlung des Seminarvereins zum Präsidenten des Verwaltungsrates gewählt, nachdem der bisherige Präsident, Herr Prof. W. H. Rosenstengel, aus Gesundheitsrücksichten positiv eine Wiederwahl abgelehnt hatte. In seiner Bescheidenheit hatte Herr Dr. Frank dieses Ehrenamt zuerst abgelehnt, liess sich aber doch später durch die Freunde des Seminars nach langem Zögern zur Annahme des Amtes bewegen.

Wir freuen uns, dass Herr Dr. Frank sich zur Annahme des Amtes bestimmen liess. Er gehört zu den Deutschamerikanern, die das Herz und den Kopf auf dem rechten Flecke haben, die nicht bloss Sympathie und Verständnis den deutschamerikanischen Kulturbestrebungen entgegenbringen, sondern auch Hand mit anlegen, wenn es gilt, dieselben zur Durchführung zu bringen. Dies hat Herr Dr. Frank in Milwaukee zur Genüge bewiesen, hauptsächlich in seiner Eigenschaft als Präsident des hiesigen Musikvereins, der unter seiner Ägide im Mai dieses Jahres sein 50jähriges Jubiläum begehen durfte. Wir wünschen ihm bei seinem Amtsantritt aus aufrichtigem Herzen Glück und hoffen, dass seine Thätigkeit zum Wohl des Seminars gereichen und von demselben Erfolge begleitet sein möge, der seine Wirksamkeit im engern Kreise bisher ausgezeichnet hat.

Herrn Prof. Rosenstengel, dem ausscheidenden Präsidenten, wurde in der Generalversammlung der Dank des Seminarvereins für seine Thätigkeit votiert. Alle diejenigen, die mit der Geschichte des Seminars während der letzten Jahre vertraut sind, wissen, wie sehr der Name Rosenstengel mit dem Seminar verknüpft ist; und es würde eines grösseren Raumes, als einer editoriellen Notiz zur Verfügung steht, bedürfen, um seine vielseitigen Verdienste eingehend zu besprechen. Seine Amtszeit fällt in die Periode, in welcher der Ausbau des Seminars vor sich ging; und dass dieses jetzt nach innen und aussen gefestigt dasteht, ist ihm zum grossen Teile als Verdienst anzurechnen. Die Fortschritte, die gemacht wurden, sind entweder auf seine Anregung zurückzuführen, oder fanden bei ihm doch sofort das richtige Verständnis und seine Mithilfe zur Durchführung. Herr Prof. Rosenstengel bleibt dem Seminar als Mitglied des Verwaltungsrates und des Lehrerausschusses erhalten. Dass er in dieser Eigenschaft seine Dienste dem Seminar auch weiter hin widmen wird, dafür bürgt sein bisher bewiesenes Interesse und seine grosse Hingebung für die Sache der Anstalt.

Vom Lehrertage. II. Die neuen Bedingungen, unter denen der diesjährige Lehrertag abgehalten wurde, beeinflussten natürlicherweise auch das Programm der an demselben gehaltenen Vorträge. Denn waren bis-

lang die Lehrer an den Volksschulen bei weitem überwiegend, so traten diesmal die Lehrer der höheren Schulen mit in die Reihen und nahmen regen aktiven Anteil an den Versammlungen, ein Umstand, der dem Programm eine grössere Vielseitigkeit gab und der Arbeit des Lehrertages ein weiteres Gebiet anwies. Dass es, wo so viele Interessen zu berücksichtigen sind, sehr schwer ist, nach allen Seiten hin gleich gerecht zu sein, liegt klar auf der Hand. So wäre es vielleicht bei diesem Lehrertage angebracht gewesen, der Arbeit des Lehrers in den Elementarklassen mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden; doch auch darüber mögen die Ansichten auseinander gehen. Jedenfalls dürfen wir dem Vorstand zugestehen, dass er nach bestem Vermögen das Programm zusammenstellte, und dass die Durchführung desselben eine durchweg vorzügliche war. Dieses Lob soll auch nicht dadurch eingeschränkt werden, dass zwei der Redner in letzter Stunde absagten. Das Programm war trotzdem noch reichhaltig genug, ja vielleicht noch zu reichhaltig; denn wir hätten lieber gesehen, wenn längere Zeit für die Diskussion geblieben wäre. Durch eine solche gewinnt der Stoff an Vertiefung und klären sich die Ansichten, während ohne sie sehr leicht falsche Vorstellungen im Zuhörer sich bilden, oder der Eindruck nur allzu schnell schwindet.

Es erübrigt sich, auf eine Besprechung der einzelnen Vorträge einzugehen, da dieselben ihrem Wortlaut nach in den P. M. erscheinen werden. Sämtliche Vorträge waren aus einem reichen Schatze von Erfahrungen in Leben und Schule heraus entstanden und boten darum dem Zuhörer eine grosse Fülle von anregenden Gedanken, die fruchtbringend auf Schularbeit und Berufsleben wirken müssen, und von denen viele wert wären, recht eindrücklich jedem Lehrer zugerufen zu werden. Wir empfehlen darum die Vorträge dem eingehenden Studium und behalten uns vor, einige Punkte bei andern Gelegenheiten herauszugreifen und zu besprechen.

Ein Programm für unsere Arbeit. Gelegentlich der Reorganisierung des Lehrplanes der Davenporter Schulen wurde Herr Seminardirektor Dapprich ersucht, seine Ideen über die Stellung und Führung des deutschen Unterrichts in unserm öffentlichen Schulwesen niederzulegen. Herr Dapprich kam dieser Aufforderung nach und schuf ein Dokument, das nicht nur für Davenporter Schulen von Bedeutung ist, sondern als Programm für die Arbeit des Lehrerbundes, sowie jedes Anhängers des zweisprachigen Unterrichts angesehen zu werden verdient. Es ist überschrieben: "Hints on German in Public Schools" und lautet folgendermassen:

> **"When President Harper of the University of Chicago returned from his European trip a few weeks ago, he said: 'The study of modern languages in our schools needs reform. We must see that our students learn to speak the German and French correctly and fluently.'**
>
> **"The tendency of our times is strongly in favor of Prof. Harper's**

opinion, the committee on college entrance requirements, as well as the committee of fifteen in elementary education favoring the introduction of German in the elementary schools of the United States. The report of the committee of 15, page 176:

' "A second language, in addition to the English, should be taught in the elementary school course in order that a pupil may early begin the acquisition of two literatures instead of merely one, that he may compare at least two methods of expression of thought; to insure the consequent broadening of his mental horizon, his literary observation, and strengthen his power of literary analysis.'

"Of all subjects of instruction for little children, language is the most appropriate and it is remarkable how quickly a pupil in a primary department will acquire the art of speaking a second language besides his mother tongue.

"Those of us who have observed children carefully know what pleasure it is to a child to speak. The activity that manifests itself in the production of oral language and the enjoyment which lies in the listening to its own voice is a sufficient inducement for the baby to talk continuously. The prattle of our little ones is like the song of our birds, an inherited manifestation of animal emotions or consciousness—a kind of instinctive action. To a child no language is foreign whose sounds have become familiar to its ear, whose words have been reproduced by organs of speech often enough to make them flow from the mouth without special effort. Imitation, memory, and flexibility of the vocal organs being prominent in young children, it is but natural that they should sometimes astonish us by their versatility and volubility of tongue. It is certain that the introduction of a second living tongue in the curriculum of our primary department has a beneficial influence in the gymnastics of the vocal organs besides the mental advantages accruing from linguistic study.

"In a school where a large percentage of the children is of German parentage, the teaching of German should begin on the very first day of school life. I would devote two periods of 15 minutes each to instruction in this work, one in the morning, the other in the afternoon. These exercises should consist of oral work exclusively. Object teaching and stories should form the material. It would be best if the class teacher could also teach the German. The language lesson in English and German would then augment each other. I would caution the teacher to keep the languages strictly separated and to avoid, if possible, all translations in the primary department. The natural method is the only rational one for little children and frequent repetitions are essential to success. The memorizing of little poems and the singing of songs are excellent helps for increasing the interest of pupils in language work. At the end of the first year children should be able to converse in German with each other, with the teacher and their parents about subjects of home and school life.

"The art of reading and writing in German should not begin earlier than the second year. The lessons in German conversation should be continued through the primary and grammar grades. The German readers should not contain any translations nor grammatical exercises, but plenty of attractive selections in prose and poetry. These selections should be made the centers of instruction, and, when completely digested, should be reproduced by the children orally and in writing. In the intermediate departments two daily lessons of 30 minutes each should be demanded, in

the grammar departments of 45 minutes per day. Besides this, one of the studies (universal history or physiology) should be given in German. The German should be considered of equal importance with the other studies when the standing of the students is made out. Those pupils of the grammar department who pursue German might be excused from book-keeping and manual training. I would apportion the time of school work as follows:

Primary Departments.

Eighteen Hours, with Recess.

"English, 5 hours per week.
"German, 2½ hours per week.
"Mathematics, 2½ hours per week.
"Singing, drawing, and kindergarten work, 3 hours.
"Physical exercises, games, and recess, 2½ hours.
"Object lessons, 2½ hours per week.
"No lesson longer than 30 minutes.

Intermediate and Grammar Department.

"Twenty-five hours per week:
"English language, 6 hours.
"German language, 5 hours
"Mathematics, 4 hours.
"Singing, drawing, manual training, 3 hours.
"Physicial exercises and recess 2½ hours.
"Geography and history, 2½ hours.
"Elementary science, 2 hours.
"No lesson longer than 45 minutes.

"An experience of more than 30 years has convinced me that children of average mental capacity may obtain full command of the German language without infringement on other studies if sufficient time and proper teachers are supplied."

Für die Schulpraxis.

I. Behandlung des Stoffes: „d" und „t" im Auslaut.

Grammatische Behandlung auf der Mittelstufe.

Von Lehrer ***Max Wischer***, Rummelsburg, Berlin.

(Aus "Aus der Schule—für die Schule.")

A. Gang der Lektion.

1. Entwicklung der Beispiele auf Grund der Anschauung.

a) Entwicklung der Einzahl.

b) Dieselbe der Mehrzahl.

c) Anschreiben der Mehrzahl.

d) Findenlassen der Einzahl durch Weglöschen der Unterschiede von Mehr- und Einzahl.

2. Vergleich der Wörter mit „d" und „t".

a) Wie sie sich anhören.

b) Wie sie geschrieben werden.

3. Entwicklung folgender Regel für das richtige Schreiben.

a) Die Laute „d" und „t" am Ende klingen gleich.

b) Wenn ich nicht weiss, ob ich am Ende eines Wortes d oder t schreiben soll, so verlängere ich das Wort.

4. Diktat.

B. Ausführung der Lektion.

Ziel: Wir wollen heute Wörter kennen lernen, die am Ende gleich klingen und doch verschieden geschrieben werden.

Entwicklung der Beispiele.

1. Beispiel.

a) Was zeige ich euch hier? Eine Hand. — Zeigt eure Hand!

b) Wieviel Hände habt ihr? Zwei Hände. — Welche Zahl ist also Hände? Mehrzahl. — Ich werde die Mehrzahl anschreiben! (Geschieht.)

c) Wie schreibt man Hände?

d) Was hat zu geschehen, wenn ich aus dem Worte Hände das Wort Hand erhalten will? e und ¨ weglöschen. — Was bleibt nun übrig? — Was steht hinten für ein Buchstabe? — Wie heisst also der letzte Buchstabe von Hand? — Wie wird Hand am Ende geschrieben? (Chor.)

2. Beispiel.

a) Was zeige ich euch jetzt? Den Mund.

b) Was habt ihr im Munde? Zähne, Zunge etc.—Wo haben wir die Zähne?

c) Wie schreibt man Munde? (Anschreiben.) — Wie heisst der letzte Buchstabe?

d) Was bleibt übrig, wenn ich das e wegnehme? — Welches ist also der letzte Buchstabe von Mund? — Wie wird also Mund am Ende geschrieben?

3. Beispiel.

a) Was haben die Mädchen an? Kleider. — Wieviel Kleider hat jedes an? Ein Kleid. — Welche Zahl ist also Kleid? Einzahl?

b) Wie heisst die Mehrzahl von Kleid? (Anschreiben.)

c) Wie schreiben wir Kleider?

d) Wie mache ich aus der Mehrzahl die Einzahl? — Was bleibt übrig? Kleid. — Wie heisst also der letzte Buchstabe von Kleid?

4. Beispiel.

a) Was haben die Mädchen an ihrer Schürze zum Zubinden? Ein Band.— Wieviel Bänder sind an jeder Schürze?

b) Wie heisst die Mehrzahl von Band? Bänder.

c) Schreibe Bänder an die Tafel! Warum muss es mit ä geschrieben werden?

d) Mache aus der Mehrzahl die Einzahl! Wie wird also Band am Ende geschrieben?

5. Beispiel.

a) Was hängt an der Wand? Bild. — Wo hängt das Bild? An der Wand.

b) Wieviel Wände hat die Stube? Vier Wände. — Schreibe die Mehrzahl an die Tafel! Mache daraus die Einzahl!

c) Wie wird also Wand hinten geschrieben?

6. Beispiel.

a) In welcher Jahreszeit leben wir jetzt? Im Winter. Warum heizen wir jetzt die Stube? Weil es kalt ist. — Wie ist es also im Winter? Kalt.

b) Was für Füsse bekommt man da oft? Kalte Füsse.

c) Wie heisst also die Mehrzahl von kalt? — Schreibe „kalt" an die Tafel! Mache daraus die Einzahl!

d) Mit welchem Endbuchstaben schreiben wir also kalt? Mit t.

7. Beispiel.

a) Wie färben sich eure Backen, wenn ihr lange in der Kälte gegangen seid? Rot.

b) Was für Backen habt ihr dann? Rote.

c) Schreibe das Wort ‚rote" an die Tafel! Mache daraus die Einzahl!

d) Wie schreiben wir also rot am Ende? Mit t.

8. Beispiel.

a) Rote Backen sind gesund! Und gesunde Kinder werden rote Backen haben!

b) Welche Kinder werden rote Backen haben? Gesunde.

c) Wie heisst also die Mehrzahl von gesund? — Schreibe das Wort an die Tafel! Mache aus der Mehrzahl die Einzahl!

d) Welchen Endbuchstaben hat also gesund? d.

9. Beispiel.

a) Gesunde Backen sind rund! Wie sind gesunde Backen? Rund. (Apfel.)

b Was für Backen haben gesunde Kinder? Runde.

c) Schreibe das Wort an! Mache daraus die Einzahl.

d) Welchen Buchstaben sehen wir da auch wieder am Ende? d.

10. Beispiel.

a) Gesunde, runde Backen bekommen aber Kinder nur, wenn sie tüchtig essen. — Salz und Brot, macht die Wangen rot! — Was macht also gesund und rote, runde Backen? Brot.

b) Wer bäckt das Brot? — Wieviel Brote bäckt der Bäcker? Viele Brote. (Anschreiben.)

c) Mache daraus die Einzahl! — Zu welchen Zeiten wird das Brot gebacken? In den Nächten. — Schreibe auch dieses Wort an! Welche Zahl ist Nächten? — Was haben wir zu thun, um daraus die Einzahl zu bekommen?

d) Mit welchem Endbuchstaben werden also Brot und Nacht geschrieben?

Vergleich der Wörter mit d und t.

a) Welcher Buchstabe steht am Ende des Wortes Brot? — Welcher am

Ende des Wortes Mund? — Wie hört sich das d aber auch an? Wie t. — Wie hören sich also d und t hier an?

b) Wie werden die Wörter aber am Ende geschrieben? Verschieden. — Welches sind die verschiedenen Endbuchstaben?

Entwicklung der orthographischen Regel.

Wie haben wir gefunden, dass Hand mit d geschrieben wird? — Was für ein Wort ist dadurch entstanden? Hände. — Welches von beiden Wörtern ist länger? Hände. — Was haben wir also mit dem Worte Hand gemacht? Verlängert (oder länger gemacht). — Was merken wir dann, wenn wir ein Wort verlängern? Ob ein „d" oder „t" stehen muss. — Wie hört sich also d und t am Ende der Wörter an? Gleich. — Nun sprecht alle diese Regel! d und t am Ende der Wörter hören sich gleich an. Wenn ich nicht weiss, ob ein Wort mit d oder t geschrieben wird, mache ich es länger! (Einüben dieser Regel.)

4. Diktat.

Nehmt die Tafeln (Diarien) vor! Schreibt! — Salz und Brot macht die Wangen rot. — Der Hirt bewacht mit seinem Hunde die Herde auf dem Felde. — Gesunde Kinder haben rote, runde Backen. — Der Wind heult in der Nacht. — Die Bilder hängen an der Wand.

II. Wilhelm Tell.

Vortrag, gehalten vor der Modern Language Association of Ohio.

Von *Marie Dürst,* Dayton, Ohio.

Von Schillers herrlichen Dramen wird an den höheren Lehranstalten wohl dieses am meisten gelesen, und das nicht ohne Grund. Deshalb habe ich es mir zum Thema gewählt, und hoffe ich, dass meine Bemerkungen die verehrten Anwesenden zur Diskussion anregen werden.

Warum bieten wir mit Vorliebe dieses Drama unsern Schülern zum Studium dar? Weil es für das vortrefflichste, vollendetste Schauspiel Schillers gilt; weil es sich auszeichnet durch seine kraft- und glanzvolle, geistreiche, klassisch schöne Sprache; weil der Inhalt ein solcher ist, der sich ganz besonders eignet für unsere Schüler, indem es ein unvergängliches, aus der reinen Tiefe der menschlichen Seele geschöpftes Lied ist von der Macht edler, durch keine Gewalt zu unterdrückender Kraft eines mannhaften, sittlich ungebrochenen Volkes, das die ewigen Rechte der Freiheit mit unerschütterlichem Mute sich wieder erstreitet.

„Nein, eine Grenze hat Tyrannenmacht.
Wenn der Gedrückte nirgends Recht kann finden,
Wenn unerträglich wird die Last — greift er
Hinauf getrosten Mutes in den Himmel
Und holt herunter seine ew'gen Rechte,
Die droben hangen unveräusserlich
Und unzerbrechlich wie die Sterne selbst. —
Der alte Urstand der Natur kehrt wieder,
Wo Mensch dem Menschen gegenüber steht."

Ferner, weil das Stück so recht ihn wiederspiegelt, den Dichter, den Sänger, den Verkünder der Freiheit; sagt doch Schiller selbst in einem Schreiben

an Iffland: „Im Tell leb' ich und web' ich jetzt," und später in einem Briefe an Cotta, seinen Freund und Verleger: „Ich hab' ih mit Liebe gearbeitet, und was aus dem Herzen kommt, geht zu Herzen." Auch hat der bald darauf folgende, allzufrühe Tod des Dichters seine letzte Gabe gleichsam verklärt und uns zum teuren Vermächtnis gestempelt.

Wenn ich vorhin gesagt, dass wir mit Vorliebe den Tell wählen zum Studium für unsere Schüler, so meine ich durchaus nicht, dass dieses Drama denselben so leichthin als blosser Lesestoff in die Hand gegeben werden soll. Klassen, — selbst wenn sie aus Erwachsenen bestehen, — die noch zu kämpfen haben mit den Wortarten, mit der Deklination, mit der Konjugation, denen Objekt und Subjekt des Satzes nicht gleich in die Augen springen, die keinen genügenden Begriff haben von der Wortfolge, deren Wortschatz noch ein äusserst spärlicher ist, die können weder Wilhelm Tell (der an und für sich wenig sprachliche Schwierigkeiten bietet) noch irgend ein derartiges Drama mit Verständnis, mit Genuss lesen und Nutzen daraus ziehen; es sei denn vielleicht fliessendes, mechanisch richtiges Lesen, und dieses zu erlangen braucht man doch wahrlich nicht die Klassiker in den Dienst zu ziehen. Die deutsche Litteratur bietet uns ja eine Fülle, eine reiche Auswahl von Erzählungen, Sinngedichten, Balladen, Liedern, Studien und Plaudereien, kleinen Schauspielen etc., je nach Bedürfnis, Fassungsvermögen, Alter und Reife der Schüler.

Oder wird vielleicht das Drama mit den Klassen vorgenommen, weil der Lehrplan es vorschreibt? Und schreibt der Lehrplan es vor, auf dass man sich brüsten könne: Bei uns werden die Klassiker gelesen? Oh, es wird hierin viel gesündigt. Ich fand einst beim Schulbesuch in einer kleinen Ortschaft unseres Staates, wo man dem Deutschen in der Hochschule nur zwei Jahre einräumt, den Wilhelm Tell in einer Klasse vom 2. Jahr Deutsch. Lehrer und Schüler hielten sich krampfhaft ans Buch; es wurde satzweise, eintönig, schwerfällig gelesen, dann übersetzt; hin und wieder griff man ein Wort heraus zum Deklinieren, ein anderes, um Person, Zahl und Fall anzugeben; es war sehr wenig Verständnis da, von Freude an der Arbeit, von Begeisterung, von Genuss keine Spur. Ich wusste nicht, wen ich am meisten bedauern sollte — ob den armen Lehrer, der sich nutzlos abmühte, ob die jungen Schüler, die sich der freudlosen Arbeit unterziehen mussten, oder die Behörde, die ihnen beiden diese Last auferlegt. Doch hierauf will ich nicht weiter eingehen; denn wir haben vor zwei Jahren an dieser Stelle einen sehr praktischen, gediegenen Vortrag gehört über "German Classics in High Schools", und wenn ich dem Referenten damals schon in den meisten Punkten beipflichtete, so habe ich seither noch besser einsehen lernen, wie sehr er Recht hatte.

Nun zu Wilhelm Tell als Lektüre und Studium für Klassen, deren Kenntnis der deutschen Sprache und deren Fassungsvermögen überhaupt uns einigermässen berechtigen, ihnen dieses Werk vorzulegen. Die Schüler sind bereits bekannt mit Schillers Leben, haben einige seiner lyrischen Gedichte, dies und jenes seiner Produkte gelesen und besprochen, sind unterrichtet worden über die Bestandteile eines Bühnenstückes, über die Anforderungen, die man an ein gutes Drama stellt, haben von Wilhelm Tell gehört und sind freudig gespannt auf die bevorstehende Arbeit. Wir appellieren nun an die lebhafte Einbildungskraft der Schüler, führen sie in die schöne Schweiz, in die Urkantone, an das Gestade des Vierwaldstättersees, zeigen ihnen Bilder davon, erklären ihnen den Stand der Dinge zur Zeit, als dieses Drama sich dort abspielte. Letzteres haben die Klassen übrigens auf Englisch gelesen; denn es giebt jetzt mehrere sehr schöne Ausgaben mit Landkarte, Einleitung, Kommentaren, Kritiken und Erläuterungen; allein sie sollen es nun zu Deutsch hören.

In jenen englischen Vorreden haben die Schüler manches gefunden über

History, Legend, Myth, Fact and Fable, und der Lehrer hat nun auf diesen Punkt einzugehen. Ich hoffe, es wird nicht irrelevant erscheinen, wenn ich mir erlaube, Ihnen mitzuteilen, was ich meinen Schülern diesbezüglich sage:— Die Existenz Tells ist kein Dogma. Ihr könnt selig werden, ohne an den Tell zu glauben; ich, meinesteils glaube, dass Tell existiert hat, für mich ist er kein fabelhafter, sondern ein wirklicher Held, eine bestimmte, historische Persönlichkeit, der Schütze Tell, von dem man erzählen wird „so lange die Berge stehn auf ihrem Grunde".

Mein naïves Glaubensbekenntnis wird wohl bei einigen der verehrten Zuhörer ein mitleidiges Lächeln hervorrufen, während andere mich beneiden dürften um meinen Glauben an meine Begeisterung für Tell. Wie dem auch sei, gestatten Sie mir, Ihnen Dr. Anton Giesler zu zitieren, den Verfasser der „Tellfrage", einer sorgfältigen Abhandlung dieses vielbestrittenen Punktes. Nachdem er die Argumente für und gegen die Tell-Tradition übersichtlich zusammengestellt, sagt er: „In der Kontroverse betreff der Ereignisse von 1307 und 1308 ist das letzte Wort noch nicht gesprochen. Noch sind die duftigen Blüten der Tradition unter der Sichel der streng historischen Kritik nicht gefallen. Nichts spricht entscheidend gegen Tell, — manches mit Wahrscheinlichkeit für ihn." —

Die Gilde der strengen Historiker hat seit einem Jahrhundert die lebenswarmen Erzählungen über die Befreiung der Urschweiz zu vereisen gesucht; namentlich über den Schützen von Bürglen sind die Fluten der Kritik trüb und gewaltig hereingebrochen und drohten ihn zu begraben im Nebelmeer der Mythologie; allein noch glauben die Schweizer felsenfest an die Existenz Tells, bis die Gegner unanfechtbar bewiesen haben werden, dass die Tellgeschichte eine blosse Mythe ist.

Sollte jenes Volk in dieser Frage 500 Jahre lang so gründlich sich geirrt haben? Sollte das noch vor wenigen Jahren (1895) errichtete Denkmal in Altdorf bloss eine mytische Figur darstellen? Nein, die Tell-Tradition ist ein unvergleichlich schönes Symbol demokratischer Freiheitsliebe und Thatkraft; sie hat Bürgerrecht im Herzen des Schweizers, und wo immer sich ein solcher findet, ob in Amerika oder Japan, ob auf den Philippinen oder in Transvaal, Tell und das Rütli sind ihm liebe, traute Erinnerungen. Übrigens hat Schiller den Tell leben gemacht, so lange noch ein deutscher Buchstabe gelesen wird, und mit Schillers unsterblichem Tell befassen wir uns ja heute.

Den Stoff zu seinem Wilhelm Tell schöpfte Schiller hauptsächlich aus Ägidius Tschudis treuherzigem, ausführlichem, chronikmässigem Berichte von der Befreiung der Waldstätte und aus Johann Müllers Geschichte der schweizerischen Eidgenossenschaft. Was örtlichkeit, Eigentümlichkeiten der Gebirgsnatur anbetrifft, so verhalfen ihm hierzu nebst den Landkarten und Illustrationen Scheuchzers Naturgeschichte des Schweizerlandes, Fäsis Staats- und Erdbeschreibung Helvetiens u. a. Nicht wenig verdankt er Göthes lebhaften Schilderungen. Auch Schillers Gattin, eine begeisterte Verehrerin der Schweiz, welche sie besucht hatte, konnte ihm manchen einzelnen Zug zu dem grossen Bilde der örtlichkeit liefern.

Wie emsig muss er, der bekanntlich nie in der Schweiz war, gelesen, geforscht, nachgeschlagen haben, um für sein Drama Lokalfarbe zu gewinnen, um den schweizerischen Charakter in Sitte, Denkart und Sprache auf so gelungene Weise darzustellen in Bildern, die teils aus dem häuslichen Leben, teils aus der politischen Verfassung entlehnt sind, deren sich die Schweizer bedienten.

Ich kann nicht umhin hier zu bemerken, dass von den schönen Zügen Schillers sein unermüdlicher Fleiss, seine Hingebung an die Arbeit bei so schwa-

cher Gesundheit, bei oft leidendem Zustand mich nicht am wenigsten ansprechen, und oft sage ich mir: was würde uns Schiller nicht geworden sein, was würde er uns nicht noch alles gegeben haben, hätte er länger gelebt.

Was Schillers Behandlung des Stoffes anbetrifft, so war diese insofern dadurch erschwert, dass dieses Thema mehr eine epische als eine dramatische Behandlung begünstigte. Dies sah er ein; dennoch hielt er fest an der dramatischen Bearbeitung, weil er das Ganze für ausnehmend wirksam auf der Bühne hielt. Dass er sich hierin nicht geirrt hatte, zeigte der Anklang, den das Stück allgemein auf der Bühne fand, der ungeheure Beifall, der demselben überall gezollt wurde, und die mächtige Wirkung, welche es auf das Volk ausübte.

Der Bau des Dramas ist vielfach kritisiert worden, besonders von Gustav Freytag, Viehoff, Vilmar, Düntzer, die ihm den Mangel an entschiedener dichterischer Einheit vorwerfen. Wilhelm Tells Thaten seien nicht eng genug verwoben mit der Sache der Eidgenossen, Bertha und Rudenz hätten nichts gemein mit der Befreiung der Waldstätte, die Parricida-Szene und die Barmherzigen Brüder gehörten nicht zu dem Drama, etc. Doch geben sie alle zu, dass in dramatischer Belebung und grossartiger Ausführung Tell den höchsten Preis erringe. Eigentlich laufen in diesem Schauspiele drei Handlungen neben einander: Tell, die Schweizer und Rudenz. Doch hierauf lässt sich's bequemer eingehen, wenn wir zu den einzelnen Szenen kommen.

Zum Anfang führt uns der Dichter bei heiterm Sonnenschein wohl gegen Mittag an das Gestade des Vierwaldstättersees bei Treib, wo wir den prächtigen Anblick auf die grünen Matten, Dörfer und Höfe des jenseits malerisch am Fusse des Mythen gelegenen Schwyz, der Urheimat der Schweizer, geniessen. Im fernen Hintergrund sieht man die Eisgebirge von Glarus. Zugleich hört man das harmonische Geläute der Herdenglocken und in der Kuhreihen Melodie das Singen eines Fischerknaben, der sich in einem Kahne fährt:

Es lächelt der See, er ladet zum Bade,
Der Knabe schlief ein am grünen Gestade,
Da hört er ein Klingen,
Wie Flöten so süss,
Wie Stimmen der Engel
Im Paradies.

Gleich darauf dasjenige eines Hirten, der von dem Berge herabsteigt:

Ihr Matten, lebt wohl,
Ihr sonnigen Weiden!
Der Senne muss scheiden,
Der Sommer ist hin.
Wir fahren zu Berg, wir kommen wieder,
Wenn der Kuckuck ruft, wenn erwachen die Lieder,
Wenn mit Blumen die Erde sich kleidet neu,
Wenn die Brünnlein fliessen im lieblichen Mai.

Dann eines Jägers, der auf der entgegengesetzten Seite auf der Höhe des Felsens erscheint:

Es donnern die Höhen, es zittert der Steg,
Nicht grauet dem Schützen auf schwindlichtem Weg;
Er schreitet verwegen
Auf Feldern von Eis;
Da pranget kein Frühling,
Da grünet kein Reis. —

Welch wunderschöner Sprache bedient sich unser Dichter gleich hier, und wie geschickt führt er die drei in den Urkantonen so bedeutend hervortretenden Stände, den Fischer, der zugleich Fährmann ist, den Hirten und den Jäger bei uns ein und heisst sie in der ihnen so eigenen Art den herannahenden Gewittersturm besprechen. Man glaubt aus den Bergen das dumpfe Krachen des Donners zu hören, und an den über die Gegend laufenden Schatten das Umziehen des Himmels mit Wolken zu bemerken.

Nun kommt Baumgarten, den die Reisigen des erschlagenen Burgvogts Wolfenschiessen verfolgen, atemlos herbeigesprungen und muss über den See gefahren werden. — Hier hebt sich nun der Anfang der belebten Handlung von der unentbehrlichen Einleitung ab. Dies giebt zugleich Anlass, den Tell einzuführen. Kaum hat der Biedermann gehört, um was es sich handelt, und gesehen, dass der Schiffer sich weigert zu fahren, so steigt er in den Kahn und wagt sich während des schrecklich tobenden Sturmes auf den rasenden See hinaus, um den bedrängten Baumgarten überzusetzen. Welch herrliches Lob spenden ihm denn auch Kuoni, Ruodi, Werni und Baumgarten in wenigen, kräftigen Worten: Ha, wackerer Tell! — Das gleicht dem Weidgesellen! — Es giebt nicht zwei, wie der ist, im Gebirge. — Mein Retter seid Ihr, und mein Engel, Tell!

In der zweiten Szene werden wir von Treib im Kanton Uri nach Steinen, im Kanton Schwyz versetzt, und zwar vor das Haus Stauffachers, der uns erscheint als Mann von reiferen Jahren, in welchem Besonnenheit mit Thatkraft, edlem Freiheitssinn und schweizerischer Herzlichkeit sich vereinigen. Wir finden ihn in ernstem Gespräch mit seiner treu ergebenen Gattin, die sich des edeln Ibergs Tochter rühmt und ihre Hälfte fordert seines Grams. Sie treibt ihn zum Entschlusse, sich zur Befreiung der Waldstätte mit andern gleichgesinnten Männern zu verbinden.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Cincinnati.

20. September.

Die Normalwoche oder das Lehrerinstitut, wie die viertägige Einleitung des neuen Schuljahrs mit den obligaten Vorträgen hier genannt wird, ist wieder glücklich überstanden. Die Neuerungen, die unser neues Schuloberhaupt dabei eingeführt, gestalteten diese Erweckungsversammlungen durchaus nicht anziehender. Fürs erste erwies sich die Räumlichkeit für die gemeinsamen Sitzungen im Oddfellows-Tempel womöglich noch unzulänglicher als bisher die Aula in der Woodward Hochschule, und sofern ein Kollege während der langen Sommervakanz etwa unvorsichtiger Weise ein bisschen Fett angesetzt hatte, so konnte er es da in den vier Tagen bei 95 Grad im Schatten gründlich wegschwitzen. Mit seinen auswärtigen Vortragenden hatte Dr. Boone aber noch viel weniger einen glücklichen Wurf gethan; denn Dr. Dutton vom Teachers' College, N. Y., war als Redner und Instruktor ein klägliches Fiasko und Frl. Harris von Newark, N. J., passte mit der Papierschnitzlerei besser für ein Kindergärtnerinnen-Institut, als für Eelementar-Lehrerinnen. Weit besser und zweckdienlicher waren dagegen die Vorträge hiesiger Prinzipale und Departements-Vorsteher, besonders war es Herr Burns von der 18. Distriktschule, der ob seines gediegenen Vortrags eine wahre Ovation erhielt.

In der deutschen Abteilung hielten Vorträge die Herren Weick, Jühling, Wittich und Gores. Da dieselben jedoch erst in elfter Stunde als Redner bestimmt wurden, so mussten sie notgedrungen zu bereits früher gehaltenen Vorträgen ihre Zuflucht nehmen. Nur Herr Wittich hatte für diese Gelegenheit einen neuen Vortrag, „Das Gleichgewicht in der Erziehung", ausgearbeitet, der auf vielseitigen Wunsch in den P. M. zum Abdruck gelangen wird.

Ein spöttelnder Kollege machte während der Normalwoche die treffende Bemerkung, dass das diesjährige Lehrerinstitut durch die hübsche Abwechslung von Vorträgen und frommen Gesänge mit einem Revival-Meeting sehr viele Ähnlichkeit habe. Da dürfte hier gleich der Vorschlag am Platze sein, zukünftig diese pädagogischen Erweckungsversammlungen, nach ländlichem Vorbilde, unter freiem Himmel abzuhalten, etwa in unserem Zoologischen Garten und mit — den nötigen Erfrischungen. Wenn dabei nur recht viele Jugenderzieher zu pädagogischem Fortschritt aufgerüttelt würden!

Blumenparade.—Kaum ist man zur regelmässigen Arbeit angetreten und die Hitze der ersten Woche überstanden, so muss die kurz bemessene Schulzeit zur Abwechslung mal wieder durch eine Showmeierei vertrödelt werden. Für das Herbstfest und die Ausstellung unserer Geschäftsleute werden nämlich die öffentlichen Schulen wieder in den Dienst der Reklame gestellt. Laut Beschluss der Schulbehörde muss da jede Schule mit einem blumengeschmückten Fahrzeug an der grossen Blumenparade des Herbstfestes teilnehmen. Wie hoch aber die Kosten, selbst bei bescheidener Ausstattung eines solchen Gefährts, sich belaufen, und wie viele Unterrichtsstunden zur Herstellung der künstlichen Blumen und zur Schmückung des Wagens oder der Kutsche geopfert werden müssen, das wissen nur die in Mitleidenschaft gezogenen Lehrer! Wie oft und wie lange noch werden unsere Schulen in derartige Unternehmungen (öffentliche Paraden u. dgl.) hineingezerrt werden, die ihrem Interessenkreise so fern liegen wie der Nordpol dem Äquator?!

Dass der neue Lehrplan für das englische Departement mit seiner radikalen Abweichung von veralteter Schablone auch seine Fehler und Schwächen hat, war vorauszusehen, und dass die rückständigen Schoolmams, die nur nach der Schablone zu drillen gewohnt sind, am weidlichsten auf die ganze „Neuerung" schimpfen, war ebenfalls vorauszusehen. Der Pädagoge und Schulvorsteher, welcher einen vollkommen tadellosen, von allen Untergebenen gutgeheissenen Lehrplan herzustellen im stande ist, der muss eben erst noch geboren werden.

E. K.

Milwaukee.

Die goldene Ferienzeit brach für die Lehrer und Schüler Milwaukees schon am 27. Juni an und dauerte bis zum 10. September.

Die Stabilität des Lehrerpersonals ist jedenfalls ein günstiges Zeichen. Von den 860 Lehrern, welche am 27. Juni an den öffentlichen Schulen wirkten, haben nur 20 am Ende des Schuljahres resigniert; 20 Lehrkräfte wurden versetzt. Es blieben somit 820 Lehrkräfte in ihren alten Stellungen.

Die Zahl der Lehrer des Handfertigkeitsunterrichts beträgt jetzt vier; jede der drei Hochschulen hat einen Lehrer für dieses Fach; ein weiterer Lehrer ist für die Taubstummenschule ernannt worden. Auch ist eine zweite Kochschule errichtet worden.

Eine sehr wichtige Neuerung ist die Ernennung eines „Museum Instructors". Der Schulrat hat Herrn Lindsey Webb, einen alten Schulmann, mit einem Jahresgehalt von $1000.00 für diesen Posten ernannt.

Das Museum der Stadt Milwaukee ist ein so reichhaltiges und wohlgeordnetes, dass wohl keine amerikanische Stadt gleicher Grösse und gleichen Alters unsere Stadt hierin übertrifft. Das Gebäude, in welchem das Museum nebst der städtischen Bibliothek untergebracht ist, gehört zu den schönsten öffentlichen Gebäuden unseres Landes. Die Vorsteher beider Anstalten sind frühere Schulmänner. Herr Dr. Geo. W. Peckham, früher Superintendent der hiesigen öffentlichen Schulen, ist Bibliothekar. Herr Heinrich Nehrling, der Kustos des Museums, war früher ebenfalls Lehrer.

Im Museum ist ein Zimmer (lecture room) eingerichtet worden, welches dem Instructor zur Verfügung steht. An jedem Schultage besuchen drei Klassen unter Aufsicht ihrer Lehrerinnen das Museum. Die Gegenstände und Gruppen, welche besprochen werden sollen, werden vorher in das Zimmer gebracht. Nach einer Unterrichtszeit von etwa 45 Minuten erfolgt ein Besuch irgend eines Teiles des Museums.

Unseres Wissens ist diese Einrichtung in diesem Lande ganz neu. Vor mehreren Jahren hat Professor Hodge von der "Clark University" in Worcester, Mass., einen ähnlichen Versuch gemacht, das dortige Museum den Schulkindern näher zu bringen. Doch scheint man dort nicht über das Versuchsstadium hinausgekommen zu sein. Hoffentlich gelingt der Versuch in Milwaukee, das Museum auf diese Weise in den Dienst der Schule zu stellen.

Weniger erfreulich ist der Zustand unserer Schulhäuser. Die älteren Gebäude sind so baufällig, dass sie gründlich repariert, oder durch neue ersetzt werden sollen. Über eines dieser Gebäude — 10. Distriktschule, 12. und Lloydstr. — urteilt Herr Michael Dunn, städtischer Bauinspektor, in seinem amtlichen Bericht wie folgt:

"The windows are not properly arranged and certainly not of the sufficient number, as very poor light is the result in the various class rooms.

The sanitary conditions in every particular are very poor, and more than extremely offensive.

The ventilation is as poor as everything else. In fact, no points of merit in the construction, arrangement or convenience, etc., can be found in the entire school house."

(Proceedings of Board of School Directors of June 5, 1900. Seite 23.)

Auch ist die Zahl der Schulgebäude schon seit Jahren eine ungenügende. Man behilft sich durch Einrichtung von Halbtagklassen und Errichtung von Barracken, oder man weist die Kinder, welche um Aufnahme nachsuchen, zurück.

Den Schulrat kann aber für diese Zustände kein Tadel treffen. Der Stadtrat, der die Besteuerung in Händen hat, bestimmt auch die Summe, welche dem Schulrat zur Verfügung gestellt wird. Diese Summe ist fast immer zu klein, um den wachsenden Bedürfnissen der Stadt zu genügen.

Das Pabsttheater eröffnete die Saison am 30. September durch die Aufführung des Schillerschen Dramas Don Carlos.

Der Verein Deutscher Lehrer, welcher bereits im Mai seinen Sommerschlaf begann, liegt noch im süssen Schlummer. Es scheint, dass nichts mehr im stande ist, ihn ins Leben, ins wirkliche Leben, zurückzubringen. Im letzten Jahre schon zeigten sich sehr klare Symptome einer baldigen Auflösung. Durch die Verschmelzung der amtlichen Konferenzen mit den Versammlungen des Vereins wurde dem Verein scheinbar

neues Leben eingeflösst. Doch eben diese Verschmelzung ist ein Zeichen der Altersschwäche des Vereins. Steht er ja doch schon im 27. Jahre!

Bei der ersten amtlichen Versammlung, die ja zugleich Vereinssitzung ist, wird es sich zeigen, ob der Verein überhaupt noch Lebenskraft besitzt. **J. E.**

II. Umschau.

Amerika.

Boston. Wandernde Schulhäuser. Aus Boston wird gemeldet: Der Stadtrat hat die Summe von 60,000 Dollars für zehn transportable Schulhäuser bewilligt, die von Ort zu Ort in überfüllten Distrikten, wo sie am nötigsten gebraucht werden, geschafft werden können. Sie sind so konstruiert, dass sie auseinander genommen und in 24 Stunden wieder zusammengesetzt werden können. Jedes kann 60 Schüler beherbergen.

Chicago, Ill. In der Universität von Chicago steht gegenwärtig die Frage in ernster Beratung, ob im Interesse besserer Resultate es nicht geraten erscheine, die Geschlechter getrennt zu unterrichten. Da die verschiedenen Klassen sowieso in Abteilungen getrennt werden müssen, so sollte ein Versuch nach dieser Richtung hin nicht mit zu grossen Schwierigkeiten verknüpft sein.

Cleveland, O. Prof. L. H. Jones, Superintendent des öffentlichen Schulwesens von Cleveland, war bei Schuldirektor Bell, seinem allmächtigen Vorgesetzten, in Ungnade gefallen und erhielt von demselben seine Entlassung. Trotzdem sich Herr Jones die Zufriedenheit aller, der Schulgemeinde, sowie der Eltern, während seiner Amtsthätigkeit erworben hat, trotzdem die Anklagen, die gegen ihn erhoben wurden, sich als absolut unbegründet erwiesen und darum zurückgezogen werden mussten, so ist die Angelegenheit doch noch nicht beigelegt, sondern ihre Regelung hängt noch in der Schwebe. Einer Notiz im „Ohio Educational Monthly“ entnehmen wir inbezug darauf folgenden Passus: “Supt. Jones has the combined support of all the teachers of Cleveland, and in fact of the whole state, and all the patrons of the schools who have their welfare at heart, and it is earnestly hoped that the final outcome may be a complete victory for him and his administration, as well as a decisive defeat for Director Bell and those who are behind him, in their effort to use the schools in carrying out their own selfish purposes.”

Folgendes Schreiben der “Public School Publishing Co., Bloomington, Ill., bringen wir hierdurch unsern geehrten Lesern zur Kenntnisnahme: In the recent disastrous fire in this city, in which all the buildings on five blocks in the heart of the city were destroyed, the Public School Publishing Company lost its subscription list, and large accumulations of valuable records besides. It will be a favor for which we shall feel very grateful if you will make mention of the above fact, and request all your readers who may be subscribers to School and Home Education to send to the Public School Publishing Company, Bloomington, Illinois, at once, their names and addresses and the date of expiration of their subscription as nearly as they can remember it. It will be impossible for us to send the journal to those to whom it is due without this information. The next number of School and Home Education will be published on September 1st.

Yours very truly,
Public-School Publishing Co.
Chas. C. Brown, Texas.

Deutschland.

Strassburg. Amerikanisches College. Die Thatsache, dass in dem amerikanischen Schulwesen dem Studium fremder Sprachen nicht die nötige Aufmerksamkeit zugewendet wird, hat in Strassburg zu der Gründung eines amerikanischen „College“ geführt. Obgleich dem Schüler daselbst eine allgemeine Erziehung gegeben wird, so ist doch den modernen Sprachen im Studienplan ein grosser Platz eingeräumt, namentlich ist es die deutsche Sprache, die besonders berücksichtigt wird; so soll im ersten Jahre im Hause nur deutsch gesprochen werden. Die Schule hat die Aufgabe, einmal dem Zögling eine gründliche Vorbildung

zum Eintritt in die amerikanische Universität zu geben, zum andern ihn für die kommerzielle Laufbahn, hauptsächlich im internationalen Handelsverkehr, oder für die Beamtenlaufbahn an ausländischen Stationen vorzubereiten. Die Schule ist gegründet und steht unter der Leitung von den Herren David K. Goss, früheren Superintendenten des öffentlichen Schulwesens, und William Jäger, Prinzipal der Schule für moderne Sprachen in Cincinnati.

Leipzig. Ernst Beyer, Redakteur der Leipziger Lehrerzeitung, der durch seine meisterhafte Rede vor der diesjährigen deutschen Lehrerversammlung zu Köln die Aufmerksamkeit der pädagogischen Welt auf sich zog, ist wegen Unbotmässigkeit, die er sich in dem Kampfe für eine der Lehrerschaft günstige Gehaltsregulierung soll zu schulden haben kommen lassen, von denselben aufgefordert worden, sein Amt als Redakteur niederzulegen. Mit ihm erhielten die 16 anderen Mitglieder der Gehaltskommission eine Ermahnung auf 3 Jahre. (Dass so etwas von seiten einer munizipalen Schulverwaltung in Deutschland geschehen kann, haben wir nicht für möglich gehalten. D. R.)

Der preussische Kultusminister hat gegenüber einer Abordnung der Buchhändler erklärt, es liege durchaus nicht in seiner Absicht, die sogenannte Puttkamersche Rechtschreibung durch eine andere zu ersetzen. Zu diesem Ergebnisse sei auch eine kürzlich zur Prüfung der Rechtschreibung einberufene Kommission gelangt; die von dieser Kommission empfohlenen Änderungen seien so unwesentlicher Natur, dass die befürchtete Zurückweisung von Schulbüchern, in denen diese Änderungen noch nicht vorgenommen seien, keinesfalls zu erwarten sei.

Deutsch wird vielleicht die internationale Wissenschaftssprache werden. Auf der nordischen Ärzteversammlung in Kopenhagen, bei der die skandinavischen Länder zahlreich vertreten waren, wurde der Vorschlag gemacht, dass die im „Nordisk medicinsk Archiv" veröffentlichten Berichte in Zukunft in deutscher Sprache gedruckt werden sollen. Dieser Vorschlag wurde damit begründet, dass dem Auslande der Zugang zu der skandinavischen Wissenschaft erleichtert werden solle. Dazu würde sich die deutsche Sprache am besten eignen. Man hätte die Erfahrung gemacht, dass die medizinischen Abhandlungen, in französischer oder englischer Sprache gedruckt, mehr oder weniger unbeachtet blieben, während die in den deutschen Zeitschriften gedruckten Abhandlungen viel häufiger angeführt und zur Beurteilung herangezogen würden.

Thüringen. Der bekannte Philosoph Friedrich Nietzsche, der schon seit Jahren gutartig geisteskrank war und von seiner Schwester, Frau verw. Förster, gepflegt wurde, ist am 25. August in Weimar gestorben. Er wurde in Röcken bei Naumburg, wo er am 15. Oktober 1844 als Sohn des dortigen Pfarrers geboren worden war, begraben.

England.

Ein Kreuzzug gegen die Cigarette in der Schule wird jetzt von den englischen Schulaufsichtsbehörden eröffnet. Die Schulaufsichtsbehörden von Perth und London haben den Anfang gemacht, und nun ist auch Edinburgh gefolgt. Vor einiger Zeit erschien in der wöchentlich erscheinenden „Gazette of the London School Board" folgende Notiz: Die Aufsichtsbehörde ist auf das Vorherrschen des Rauchens unter Schülern und auf die sich daraus ergebenden körperlichen und geistigen Übelstände aufmerksam geworden. Den Lehrern sei es daher dringend ans Herz gelegt, durch Ermahnungen und andere ratsam erscheinende Mittel alles zu thun, was in ihrer Kraft steht, um die Schüler von der üblen Angewohnheit des Rauchens abzuschrecken. Die Aufsichtsbehörden von Edinburgh und Perth sind noch weiter gegangen, sie haben Eltern und Vormünder durch ein Rundschreiben darauf aufmerksam gemacht, dass sie alles versuchen müssen, um die Knaben von diesem Laster zu heilen. Das verfehlte nicht seine Wirkung. Vor Erlass dieses Rundschreibens war das Rauchen unter den Knaben in Perth sehr verbreitet. Jetzt haben die Schuljungen das Rauchen fast ganz eingestellt, und andere, die die Schule schon verlassen haben, rauchen viel weniger. In Edinburgh ist das Rundschreiben erst jetzt erlassen worden, und über den Erfolg ist noch nichts bekannt.

Frankreich.

Internationaler Kongress für das Volksschulwesen in Paris. Derselbe wurde am 2. August unter dem Vorsitze des Vizedirektors der Pariser Akademie, M. Octave Greard, in feierlicher Weise eröffnet. Es nahmen ungefähr 2500 Lehrer, darunter 350 Ausländer, daran teil. Die Verhandlungen fanden in getrennten Sektionen statt und erstreckten sich auf folgende Gegenstände: Haushaltungsunterricht, Frage des Schulbesuches, der Moralunterricht, erweiterter Volksschulunterricht, sowie Veranstaltungen für das nachschulpflichtige Alter. Den Beratungen lagen gedruckte Berichte zu grunde, die auf Grund der zu den einzelnen Themen eingelangten Einzelberichte von tüchtigen Berichterstattern ausgearbeitet worden waren.

Zur Frage des Haushaltungsunterrichts betonten die eingereichten Berichte fast einstimmig, dass zwar dieser Unterricht im wesentlichen Hauptsache der Familie sei, dass er aber trotzdem in die Mädchenschulen gehöre.

Besonders interessant gestaltete sich die Diskussion über den Moralunterricht, zu welchem 44 Berichte vorlagen, darunter einer von der Lehrervereinigung in Berlin. Vor allem wurde in der Diskussion betont, dass bei diesem Unterricht die Persönlichkeit des Lehrers das Wichtigste sei; das Beispiel, das er durch seine eigene Lebensführung giebt, wirke mächtig auf seine Schüler ein. Es wurde ferner die soziale und ethische Seite im bürgerkundlichen Unterricht hervorgehoben, da dieser die Menschen zu einem richtigen und rechtschaffenen Leben anleite. Alle aber waren darin einig, dass die im Moralunterricht vorgebrachten Lehren nichts Abstraktes enthalten dürfen, sondern dass sie sich an das wirkliche Leben im Staate und in der Gesellschaft anlehnen und tüchtige Bürger mit selbständiger Urteilsfähigkeit heranziehen müssten.

Hinsichtlich der Veranstaltungen, die abgehalten werden müssten, um die Bildung für das nachschulpflichtige Alter zu fördern, teilte der Berichterstatter M. Edouard Petit an der Hand der eingegangenen Berichte mit, dass man sich viel von dem Wirken der volkstümlichen Hochschulkurse, sowie von den Freilesehallen und Volksbibliotheken in Amerika und den Fortbildungsschulen in den verschiedenen Staaten, wobei er namentlich die kaufmännischen Fortbildungsschulen in Österreich als eine treffliche Einrichtung hinstellte, verspreche. In zwei Versammlungen wurde über die in den Sektionen gefassten Beschlüsse beraten, die fast alle zur Annahme gelangten.

Der feierliche Schluss des Kongresses, an dem sehr viele fremde Staaten offiziell durch Delegierte vertreten waren, fand am 4. August unter dem Vorsitze des Unterrichtsministers M. Leygues statt, der in seiner Ansprache die Wichtigkeit der Erziehung neben dem Unterrichte betonte, und der darauf hinwies, dass es nicht genüge, nur den Kopf anzufüllen und Geist und Gemüt leer ausgehen zu lassen. Am Abend desselben Tages vereinigte ein Bankett, an dem ebenfalls der Minister mit zahlreichen Funktionären seines Resorts teilnahm, die Kongressmitglieder in einem Restaurant von Vieux Paris. Am 5. und 6. August folgten noch ein gemeinsamer Besuch der Ausstellung, ein festlicher Empfang der Kongressisten seitens des Gemeinderates von Paris im „Hôtel de Ville", sowie ein gemeinschaftlicher Ausflug nach Versailles. Über das gelungene Arrangement des Kongresses konnte man nur Lobenswertes hören, doch liess der Kongress insbesondere bei den fremden Teilnehmern den Eindruck zurück, dass er zu wenig das Gepräge eines internationalen Kongresses trug, da die meisten der daselbst behandelten Fragen, sowie die daran sich knüpfenden Diskussionen wesentlich bloss die französischen Schulverhältnisse streiften.

Ungarn.

Die deutsche Sprache in Budapest. Die Schulbehörde des siebenten Budapester Bezirkes hat sich anlässlich einer behördlichen Umfrage über die Einrichtung und Beibehaltung des deutschen Sprachunterrichtes für denselben ausgesprochen. Die Begründung dieses Beschlusses einer magyarischen Schulbehörde ist nicht ohne Interesse. Es heisst da: „Unsere Handels- und Gewerbetreibenden können die deutsche Sprache nicht entbehren, und es muss deshalb denjenigen, welche aus der

Volksschule direkt in das Leben treten, die Möglichkeit geboten werden, sich die Kenntnisse der deutschen Sprache anzueignen. Die Sprache der gemeinsamen Armee ist deutsch und die Angehörigen der Armee, welche der deutschen Sprache mächtig sind, kommen jedenfalls viel leichter vorwärts, namentlich die Einjährig-Freiwilligen. Als Angehörige einer kleinen Nation müssen wir sprachliche Fühlung mit einer grossen Nation suchen, namentlich mit der deutschen, welcher wir unsere Kultur verdanken, und die noch immer die Quelle der Kultur für uns bildet. Unserer Nationalität, unserem Patriotismus kann die Kenntnis der deutschen Sprache doch unmöglich schaden. Aus allen diesen Gründen ist der Schulbezirk dafür, dass der Unterricht in der deutschen Sprache an den Kommunal-Volksschulen aufrecht erhalten bleibt.

Russland.

Armee und Volksbildung. Der Zar will, so scheint es, sein Friedenswerk auch bei sich daheim durchführen und aus seinen gewaltigen Heeren statt eines Werkzeuges der Drohung eine Anstalt zur geistigen Hebung seines Volkes schaffen. Der Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen soll künftig einen Teil der militärischen Ausbildung in der russischen Armee bilden und für die Analphabeten unter den Soldaten als Dienstpflicht, als ein Gegenstand der Instruktionsstunde eingeführt werden. Von der Bedeutung dieser grossartigen Idee des Zaren kann man sich nur eine Vorstellung machen, wenn man bedenkt, dass die Friedenspräsenzstärke des russischen Heeres zirka eine Million beträgt und etwa der vierte Teil dieser Zahl jährlich neu eintritt, respektive ausscheidet. Von diesen können im Durchschnitt wenig über fünf Prozent lesen und schreiben. Der Militärdienst dauert in Russland 6 Jahre, so dass Zeit genug übrig bleibt, neben der militärischen Ausbildung noch die Elementarkenntnisse zu pflegen. Führt der Zar seinen Plan wirklich aus, so wird er der grösste Wohlthäter werden, den Russland je gehabt.

Griechenland.

Die deutsche Schule in Athen, seit drei Jahren erst bestehend, hat jetzt über fünfzig Schüler und Schülerinnen, die in 5 Abteilungen unterrichtet werden. In den beiden untersten Jahrgängen wird nur die deutsche Sprache gelehrt und nur in dieser Sprache unterrichtet. Im dritten Schuljahre tritt die griechische und im fünften die französische hinzu. Welch eine Förderung deutscher Sprache und deutschen Wesens in Griechenland durch diese Schule erreicht wird, ist ganz unabsehbar. Bisher verlernten die Kinder deutscher Eltern auch hier nur zu oft ihre Muttersprache. Jetzt haben die Familien an der Schule eine starke Hilfe. Ja, auch manche Griechen, zum Teil durch ihre Abstammung mit dem Deutschtum verwandt, schicken ihre Kinder in die deutsche Schule. Im Schuljahr 1899 bis 1900 waren unter den Kindern der Nationalität nach 30 Reichsdeutsche, 5 Österreicher, 9 Schweizer und 7 Griechen, und die Muttersprache war bei 35 das Deutsche, bei 8 das Griechische und bei 8 das Französische.

III. Vermischtes.

Wie viel Arbeit leistet ein Pianospieler? Ein deutscher Musiker hat mittels eines an seinem Klavier angebrachten Dynamometers festgestellt, dass die Arbeitsleistung eines Fingers bei einer Tastenführung zur Erzeugung eines Tones sich auf 112 bis 130 Gramm schätzen lässt. Bei Diesen (erhöhten Tönen) ist die angewendete Energie kleiner, da der Druck weniger Zeit beansprucht. Das Spiel einer gewöhnlichen Tonleiter mit beiden Händen stellt bei manchen neuen Klavieren eine Arbeitsleistung von 50 Kilogramm dar. Die moderne Musik erfordert eine besondere Muskelanstrengung. So erheischt der Vortrag des C-moll Nokturnos von Chopin, der eine Viertelstunde dauert, eine Kraftentwickelung von 18,000 Kilogramm. Dann wundere man sich über die Überreiztheit, unter der die meisten modernen Musiker zu leiden haben.

Eine ausserordentliche Naturumwälzung hat sich nach einer Mitteilung aus Guadalajara in Mexiko in einer Hacienda im Staate Michoacan in der Nähe des Sees von Chapala vollzogen. Das Gebiet liegt östlich vom Staate Mexiko, der im engeren Sinne an den Michoacan angrenzt. In der Hacienda von Guarache hörte man vor einigen Wochen plötzlich heftige unterirdische Geräusche und darauf eine sehr starke Detonation, die die ganze Bevölkerung der Gegend in eine furchtbare Aufregung versetzte. Wenige Stunden darauf erfuhr man, dass von einem benachbarten, wegen seiner Schwelquellen berühmten Hügel eine riesige Rauchsäule aufgestiegen war. Nachdem der erste Augenblick des Schreckens vorübergegangen war und man sich dem Hügel zu nähern wagte, machte man die Entdeckung, dass sich auf dessen Gipfel ein grosser See von schwefligem, warmem Wasser gebildet hatte, der einen Umfang von wenigstens einem Kilometer und eine Tiefe von 12 Meter besass. Es scheint sich danach um einen gewaltigen Ausbruch heisser Quellen gehandelt zu haben, der wahrscheinlich eine Folge von innerirdischen Vorgängen vulkanischer Entstehung gewesen ist.

Mecklenburgisches Lehrerlos. Zur Herrlichkeit des mecklenburgischen Lehrerlebens liefert die „Mecklenb. Schulztg." einen interessanten Beitrag: Ein Lehrer wird nach Beibringung des „Schulmeister"-Zeugnisses an einer ritterschaftlichen Schule angestellt und erhält Wohnung in dem neu erbauten Schul- und Küsterhause. Nach 13jähriger Amtsthätigkeit wird ihm Ostern mitgeteilt, dass er das neue Schulhaus zu verlassen habe, das von Johanni ab von einem verheirateten Wirtschafter bezogen werden solle, und in das alte Schulhaus übersiedeln müsse, das bereits in den sechziger Jahren wegen Baufälligkeit von der Schule verlassen worden ist. Der Lehrer verweigert zwar die Übersiedelung mit dem Hinweis auf seine ängstliche und nervöse Frau, die nicht in einem Hause leben könne, das mit einer Seite an den Friedhof stosse, wird aber zwangsweise in das alte Haus überführt. Das Befinden der Lehrerfrau verschlimmert sich, so dass sie zu Verwandten gebracht werden muss, der Lehrer kann allein seine Wirtschaft nicht versehen, bittet vergebens um eine andere Wohnung und sieht sich schliesslich genötigt, freiwillig auf seine Stelle zu verzichten. Da er bereits 57 Jahre alt ist, findet er nirgends dauernde Beschäftigung; denn um die Erwerbung des Heimatrechtes zu verhindern, zwingt man ihn, wieder an den Ort seiner früheren Amtsthätigkeit zurückzukehren, wo er mit seinen früheren Schülern und Schülerinnen zusammen als Taglöhner arbeiten musste für Wohnung, Gesindekost und einem wöchentlichen Lohn von 1.96 Mark im Winter und 3.25 Mark im Sommer. Der Ort, um den es sich handelt, ist nach der „Mecklb. Schulztg." Gevezin in Mecklenburg-Strelitz.

Neues Mittel gegen die chinesischen „Boxer". In deutschen Fachblättern lesen wir folgenden gelungenen Witz: Der Berichterstatter der „Temps" in London meldet unter dem 20 Juli 1900 aus China: „Drei deutsche Marinesoldaten nahmen unweit Kuhwanwei fünf Boxer gefangen und stellten sie vor die Wahl, entweder — mecklenburgischer Volksschullehrer zu werden, oder sich sofort den Bauch aufzuschlitzen! Alle fünf wählten das letztere."

Der deutsche Schulaufsatz im Bereiche des deutsch-französischen Sprachgebietes bietet manche unfreiwillige humoristische Beigabe im Unterrichte. Allgemeines Interesse dürften wohl nachstehende Proben haben. „Das Ferdt," schreibt z. B. ein Dreikäsehoch, „ist ein Ross mit einem Kopfe unter den Oren, dahinter eine Männe. Unten hat es vier Füsse und einen Leib am Schweif."— Nicht viel schöner ist eine Darstellung des Ochsen. „Der ockse is immer ein Rindvieh. Weil er keine Millich gibt ist er oft ein Stier. Die Stierin ist die Kün sie giebt nur dem melker Millich. Sie ist ein Haustier und hängt am wirt sein Haus." — „Das Schwain ist," so belehrt uns ein dritter, „ein Grunztier was man nicht anspannt. Das Schwain gibt statt Millich Schinken. Es wird gemastet und im Winter gemetzget." Zum Schluss dieser anschaulichen Schilderungen unserer Haustiere sei dem freundlichen Leser noch mitgeteilt, dass ein Schüler unter die Haustiere gar nicht so unrichtig auch die schnellhüpfenden Sechsbeinlinge, die blutsaugenden Zuthaten gewisser Betten, rechnete.

Zigeunerglück. Der in Budapest verstorbene Zigeunerhauptmann Farkas hat seiner Tochter, der Frau eines Lehrers, 140,000 Kronen hinterlassen.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Aus Deutschen Meisterwerken. Nieblungen (sic!), Parcival, Gudrun, Tristan und Isolde. Erzählt von Sigmon M. Stern. New York, Henry Holt & Co. 1899.

Every effort to replace by more appropriate text-books those relics of the barbarian age of modern languages-teaching, the old-fashioned reader and the "Märchenbuch," is worthy of the earnest teacher's attention. For many years the present reviewer has been urging upon publishers and editors, as a timely reform, the simplification of the masterpieces of German Literature for the use of elementary classes. He now gladly takes the opportunity of yielding to Mr. Stern, a veteran in linguistic pedagogy, the priority of the thought: for the texts collected under the above title have been used, in almost the same language, in the author's intermediate and advanced classes during a period of sixteen years. (Introduction, p. xxvii.) The volume commends itself, however, especially for beginners' classes. 'Intermediate' and 'advanced' are very flexible terms. Taking as a basis of comparison the ordinary four years' language course in an American College, the use of this new reading-book ought to be limited to the first year. Its general grade of difficulty is such that the book may be advantageously employed even for sight or rapid reading in the second term of the German curriculum. That stage passed, all artificial simplification, or conversion of literary German into the 'class-room dialect,' ought to cease.

The simplifying method could hardly be applied to more valuable material than the great epics of mediaevel Germany, because of the sustained interest these are certain to draw forth from the student. This I believe to be of incomparably greater importance than a previous familiarity with the subject matter for which great things are claimed in some other, recently published, beginners' books. And no qualms of the aesthetic conscience need best the editor in diluting *'in usum Delphini'* such a work of art as the 'Nibelungen;' he is upheld by the conviction that the original is a book with seven seals to the average student of German.

Mr. Stern's presentation, on the whole, is skillful. The salient features of the several stories are brought into high relief, and the interest of the reader is not put to a perilous test by a great mass of involved and digressive narrative detail which is so apt to mar the unity of the plot, in Wolfram von Eschenbach for example. The selections are taken from the great classics and include 'Tristan and Isolde,' in place of which, all things considered, we should have preferred Hartmann von Aue's 'Der Arme Heinrich.' It is a little strange that the story of Parcival leads in length, with its 64 pp., and that "Tristan and Isolde" takes second place, running to 42 pp., whereas the "Nibelungensage" is epitomized in but 36 pp., and Gudrun is more condensed still. These proportions correspond neither to the cultural importance of the epics nor to their actual interest for the Anglo-American of to-day. Most teachers would have preferred an account of the "Nibelungen" after the Middle-High-German epic with its thrilling sequel to Siegfried's death, to a version which follows, in the main, Jordan's 'Nibelungen.' But since the editor decided in favor of the latter, it was more than unnecessary to cumber the Introduction with a lengthy disquisition on the 'Nibelungenlied.' The editor appears not to appreciate to the full the national epopee of the Germans. He even finds it natural that "it frequently happens that the student of German Literature.....is unable to comprehend why so much is made of the 'Nibelungen.' (Introd. p. v.) The reviewer is happy to say that fate has spared him the undesirable acquaintance of that class of students. To say: "If from the critic's point of view the Nibelungenlied does not excel, or in some respects even equal, poems like Parcival, or Gudrun, or Tristan und Isolde, it surpasses them all, and any other poetical production of the two great periods of German Literature, in this one point—that during a period of more than a hundred years it has exercised a beneficial and powerful influence over the nation in events of vital importance" (Introd. p. xix.) is faint praise for an immortal work of art, of which to restate the elements

of greatness and vindicate the world-recognized position in the front-rank of literary monuments were mere supererogation on the part of the reviewer.

But, after all, the real usefulness of Mr. Stern's book hinges on the question: Has the author satisfied all reasonable demands in respect of simplicity and idiomatic correctness of diction? An unhesitating no will be the answer of many. What serious obstacle could have stood in the way of a perfectly lucid and at the same time entirely modern and unaffected rendering? Yet throughout the greater part of the book we are unpleasantly impressed as though the simplicity, or to be accurate, the easiness, had been achieved at the lamentable sacrifice of purity of idiom. Then, too, there is a deplorable lack of crispness in the language. Mr. Stern's volume reads not like a book of to-day, but like a piece from a venerable library "für die reifere Jugend". This is due in part to the author's fondness for archaistic forms like lasset p. 24, mir ahnet p. 26, traurend p. 27, verzweiflend p. 20 and obsolete words, as so (=wenn), e. g. so jemand aber kam und kein Geld hatte p. 11, sofern, p. 13, allwo p. 66, the use of the genetive instead of a prepositional phrase after certain verbs, e. g. da warteten ihrer die Krieger, where warten means *to wait for*, and especially to the very frequent occurrence of da (=als), e.g.: und sank, da sie vor ihm war, auf die Kniee, p. 44. An unaccountable predilection for da leads occasionally to such offensive constructions as the following: da nun der Frühling einst wiedergekommen war, da in der Nacht zum ersten Mai entfernte sich Siegfried, p. 43, or gerade da hinein, da wo das Kreuz war, p. 74.

A still more serious fault of the diction springs from the author's having apparently kept the English idiom too constantly in mind. As a result, the text bristles with Anglicisms. We quote from the opening lines of the first story:..... eine Prinzessin, nach der wollen wir für dich schikken.....Und die Königin that so (!) p. 3. On p. 18 we read: schwur blutige Rache für die erlittene Scham (for Schmach) zu nehmen; or p. 39; on p. 8: durch den dicken (for dichten) Wald am Ende eines dicken Waldes; p. 51: vor einen dicken Wald. Also elsewhere, dick occurs for dicht. Very un-German are participal constructions like: dies sagend, p. 45; das sagend, löste er sich sanft aus ihrer Umarmung los, p. 71.

But even when he is not doing violence to the style for either of the above hinted special reasons, the author does not write good German. 'Aus deutschen Meisterwerken' contains samples of almost all the commonest grammatic errors. We select only a few, without an attempt at classifying them. Viele solcher Männer, p. 12; Schwerten, p. 20. Als die beiden Kinder herangewachsen waren, wurden sie vom Königshofe fortgeschickt, damit sie auch in anderen Ländern feine Sitten lernen mögen, p. 16; murmelte als wie im Gebete, p. 44; **alleine**, p. 49, 68, and in many other places; auf Erde p. 60; die beide ihre Tage in **Unfriede** und Unglück verbrachten, p. 65; Todesfeindinnen, p. 67; und da er beides der Königin Brunhilde **entnommen** (taken away) hatte, p. 64; fast haben wir unsere Schätze **zusammen** (for beisammen); welch' Unglück (for welches), p. 71; den Tag **über** hatten Siegfried und Gunther zusammen verbracht, p. 72; teuflich instead of teuflisch occurs p. 35 and in other places. The orthography does not appear to follow any of the recognized codes. The author spells Tot, tötlich, nay even Totesstoss, p. 34, but Todesfeindin; gehn p. 10, ungesehn, p. 43, but thue, gehe (imperat.) erwiederte, regularly; im Grase **blüten** schon manche bunte Blümlein, p. 39; Niebelungen, and (once) Nieblungen, Gieselher, but Grimhilde. After the uninflected welch he uses an apostrophe. The capital initial is used inconsistently: nur nach dem Einen, p. 58; Mancher, but es ist ein leichtes, p. 70.

Lastly, his text abounds in typographical errors, as: wenn der König .....habt, u. 12, empor schlugen for emporschlugen, p. 24, füllte den Becher und reichte ihn der Tochter, dass sie **ihm** den Gast darbiete, p. 56. The full stop is omitted after the last word on p. 26, after Besinnung, p. 46, l. 20; the comma after Spiel, p. 4, l. 27, after Bo-

den, p. 15, l. 20, and in very many other places; the hyphen after t e i l, p. 4, l. 21, etc., etc.

The vocabulary participates to the full in the defects of the book. Many words are painfully missed by the learner (e. g. **Geier, sammeln**). The forms of words given do not always correspond to those found in the body of the book. So for instance **erbleichte** occurs in the text. But the vocabulary contains only the strong form **erblich**.

When one considers that all these faults were found in a relatively small portion of the book and that even that was not subjected to an exhaustive search, it becomes a plain duty to warn all teachers against the book in its present unrevised and incomplete form. The labor required of them in amending its many defects might be spent more profitably in a different way. The book may, however, be some day available for the purpose which its author had in mind in the writing, when Mr. Stern shall have made out of this very crude first edition a textbook that may do more honor to his reputation well-earned in other fields of pedagogical work.

Otto Heller.

Berlin, Auguststrasse, 86. Sept. 1900.

W i e i c h m e i n e k l e i n e n U t r a q u i s t e n d e u t s c h s p r e c h e n l e h r e. Leitfaden für den ersten deutschen Unterricht in zweisprachigen Schulen. V o n A. F e l i t t o. 4. verbesserte Auflage. Preis 75 Pfennig. Gross-Strehlitz, A. Wiepert, 1899.

„Neben Sprachübungen sind in zweisprachigen Schulen noch besondere Sprechübungen eine unabweisbare Notwendigkeit. Vorliegendes Werkchen will bei Erteilung dieser behilflich sein." (Vorrede). „Bei den in die Schule neu eingetretenen fremdsprachigen Kindern wird in den ersten Tagen durch Gespräche in ihrer Muttersprache, zu welchen der Stoff aus der nächsten Umgebung des Kindes, aus Haus, Hof, Garten und Feld entnommen wird, und durch Vorerzählen entsprechender Geschichten, Märchen, sowie auch durch Spiele das Interesse für die Schule und die Zuneigung zum Lehrer geweckt. Glaubt er dies in genügendem Grade erreicht zu haben, dann kann er mit dem deutschen Sprachunterrichte beginnen." (Einleitung.) „1. Lektion. Lernstoff. Der Stift, die Tafel, das Buch. Sprachformen. Der bestimmte Artikel. Frage: Benenne das! Wie heisst das? Behandlung. Ich zeige einen Stift, lasse ihn anschauen und benenne ihn schliesslich. Dann richte ich an die Kinder die Aufforderung: Benenne das! Kind: Der Stift. Jetzt zeige ich andere, lange und kurze Stifte und veranlasse die Kinder, sie anzuschauen und zu benennen. Ebenso verfahre ich bei Behandlung des übrigen Stoffes. Zum Schluss richte ich an die Kinder folgende Aufforderung: Benenne das! Kind: Der Stift,—die Tafel,—das Buch. Zeige eine Tafel! Das Kind zeigt und benennt sie. Zeige ein Buch! etc. saget die Wörter: Der Stift, die Tafel, das Buch! Letztere werden mehrmals einzeln und im Chore wiederholt, etc. Vorübungen zum Lesen. Heraushören und Sprechen der Laute i, a, u. Behandlung. Ich spreche das Wort „Stift" vor und ziehe dabei den Laut i ziemlich lange. Dann spreche ich diesen Laut allein klar und gedehnt vor und lasse ihn ebenso nachsprechen. Haben die Kinder den Laut richtig aufgefasst und sprechen sie ihn mit der richtigen Mundstellung aus, dann wird derselbe auch kurz ausgesprochen, und zwar geschieht dies bald laut, bald leise, einzeln und im Chore. Wenn ich vorspreche, haben die Kinder genau auf meinen Mund zu achten. Auch ich beobachte scharf, ob die Mundstellung der Kleinen richtig ist etc. Zeichnen (Malen.) Der Stift und die Schiefertafel in den grössten Umrissen. Die Kinder zeichnen, nachdem sie über die Haltung des Stiftes, die Lage der Tafel etc. belehrt worden sind, gerade, wagerechte, senkrechte und schiefe Striche. Dann werden sie angeleitet, zwei gleichlaufende Striche in unmittelbarer Nähe zu zeichnen und sie an den beiden Enden durch Querstriche zu verbinden. Ähnlich verfahre ich beim Malen der Tafel. Die Kinder sagen wiederholt, was sie gemalt haben, damit auch durch das Malen der Sprachunterricht unterstützt werde."

Besser als die Lektionen des I. Teiles scheinen mir die des II. Teiles zu sein. „1. Der Kopf. Ein Schüler wird herausgestellt. Der Lehrer richtet zunächst an die übrigen Schüler folgende Fragen: Was ist das? (Zeigt den Kopf des Schülers.) Wie ist der Kopf? (Rund.) Was befindet sich auf dem Kopfe? (Haare.) Wie viele Haare befinden sich auf dem Kopfe? (Viele.) Wie sind die Haare? (Lang, dünn.) Was ist das? (Die Augen.) Wie viele Augen hat X? Wie viel Augen hast du? Wo sind die Augen?

Wozu brauchst du die Augen? (Zum Sehen.) Wozu dienen die Augen? (Zum Sehen.) Was siehst du? Es werden mehrere Dinge genannt.) Der Mann hier auf dem Bilde sieht nicht, er ist blind. Wie ist er? (Blind.) Wer ist blind? Mache die Augen zu! auf! Was machst du? etc., etc. Nun richtet der Lehrer diese Fragen an den herausgestellten Schüler. Darauf werden mehrere tüchtige Schüler veranlasst, die einfachsten Fragen an ihre Mitschüler zu richten, so dass kleine Zwiegespräche entstehen. Schliesslich tragen die Schüler im Zusammenhange alles vor, was sie vom Kopfe wissen. Schliesslich folgen einige „Sprüche". In derselben Weise werden dann „Die Kleider", „Das Aufsetzen und Aufheben der Mütze", „Das Hinausgehen", „Das Sitzen" etc., etc. behandelt. Im „Anhange" werden „Spiele" gegeben, „bei deren Ausführung möglichst viel gesprochen oder gesungen werden muss".

Jüngere, unerfahrene Lehrer und Lehrerinnen können aus diesem — allerdings nicht immer mustergiltigen Leitfaden manches lernen. Warum der Verfasser das Wort „Utraquisten" gebraucht, verstehe ich nicht recht.

„Das Studium des deutschen Stils an stilistischen Musterstücken. Ein praktisches Hilfsbuch in Regeln und Beispielen für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten von Dr. Heinrich Vockeradt, Direktor des Gymnasiums zu Recklinghausen. Paderborn. Ferdinand Schöningh. 1899.

„Die Erfahrung lehrt, dass der Schüler mit den stilistischen Musterstükken, wie sie in den zahlreichen Lesebüchern für die oberen Klassen vorhanden sind, nichts Rechtes anzufange weiss. Es wird ihm nicht schwer, ihren Inhalt zu erkennen, die Teile desselben zu unterscheiden, eine Disposition davon zu entwerfen; zu allen diesen Dingen erhält er ja tausendfache Anleitung im Unterrichte. Wie er aber die Sprache und den Stil dieser Stücke studieren soll, und wie er daraus für seine eigenen stilistischen Arbeiten Gewinn erzielen kann, das ist ihm meistens ein Rätsel. Ihm hier unter die Arme zu greifen, ist daher der Hauptzweck des vorliegenden Büchleins." (Aus der „Vorrede".) Zuerst giebt der Verfasser „Regeln für die Art und Weise des Studiums". Ein vortreffliches Mittel, den Stil zu bilden, ist das Lesen gut geschriebener Schriftwerke (blosses Durchlesen, in der richtigen Weise lesen, das laute Lesen, nicht zu viel auf einmal lesen, mit Denkpausen lesen, beim Lesen stets Stift und Feder zur Hand haben). Zu Stilstudien eignen sich am besten prosaische Schriften (kleinere Aufsätze oder Abschnitte aus Büchern). Am geeignetsten sind die Stücke, deren Inhalt einem nicht ganz fremd ist. Bei jedem Schriftstücke muss man sich die Frage vorlegen: welches war die Absicht des Schriftstellers, als er das vorliegende Stück verfasste? — Man muss das Stück zuerst von Anfang bis zu Ende durchlesen. In der nun folgenden Denkpause muss man sich den Gedankengang des Stückes zu vergegenwärtigen suchen, dann die Teile studieren, die man entdeckt hat. Diese müssen nun noch einmal aufmerksam und sorgfältig durchgelesen und in allen Beziehungen geprüft werden. Die dabei zu beantwortenden Fragen sind: a) welches ist der Hauptgedanke des vorliegenden Teiles? b) welche stofflichen Mittel wendet der Verfasser an, um den Hauptgedanken zu entwikkeln, zu erläutern, zu beweisen u. dgl.? c) welche stilistischen Mittel gebraucht der Schriftsteller, um diesen Stoff auszuführen? Um dies zu thun, richtet man also sein Augenmerk auf die Übergänge und Satzverknüpfungen, den Satzbau, und den Bau der Sätze in ihren einzelnen Bestandteilen. Nach dem Satzbau wendet man sich zu dem Ausdrucke im einzelnen (Adjektiv, Synonyma, Wiederholungen desselben Wortes u. s. w.). Zuletzt muss man das Ergebnis seines Studiums feststellen und „eine schriftliche Übung machen". Hierauf folgen 22 Musterstücke von Curtius, Mommsen, Giesebrecht, Ranke, Freytag, Scheffel, Grimm, Schiller, Goethe, Lessing etc. mit darauf folgenden „Studien", „Ausführungen", „Ergebnissen" und „Übungen". „Es ist nicht nötig, dass der Schüler diese der Reihe nach durchstudiere, er mag bald hier bald da hineingreifen, wenn er nur überall Gelegenheit erhält, mit offenen Augen zu sehen und zu lernen."

„Einführung in die deutsche Grammatik an Lesestücken, zur Vorbereitung auf die Reifeprüfung der Seminaristen, sowie Wiederholungsprüfung des Lehrers", von Friedrich Blatz, Grossh. Bad. Geheimrat. Karlsruhe. I. Langs Verlagsbuchhandlung. 1900.

Der Verfasser dieses Buches hat die „Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwickelung der deutschen Sprache“ in 2 grossen Bänden, 3. Aufl., 1896, und „Neuhochd. Schulgrammatik f. höhere Lehranstalten“, 5. Aufl., 1893, herausgegeben. Beide Werke haben viel Anerkennung gefunden. In dem vorliegenden will er „dem bereits in seinem Berufe wirkenden Lehrer zur Erleichterung der abzulegenden Prüfungen eine Anzahl Lesestücke mit ausführlicher grammatischer Erläuterung in die Hand geben“. Er will dabei „stufenweise vorgehen und allmählich vom Einfachen zum Mannigfachen aufsteigen“. In dem ersten Lesestücke („Seltene Uneigennützigkeit“) werden die „Satzarten“ behandelt. Wie das geschieht, möge der Anfang der Erläuterungen zeigen.

1. „Die Überschrift besteht aus einem unvollständigen (elliptischen) behauptenden (erzählenden) Hauptsatze (H. S.), worin die zeitwörtliche Aussage (das verbale Prädikat) zu ergänzen ist: wird erzählt, wird geschildert. Der Abschluss der Überschrift erfolgt durch den Schlusspunkt.

2. „In dem siebenjährigen Kriege, der Deutschland verheerte, war ein Rittmeister zum Futterholen kommandiert“. Dieses Satzganze (Gesetz) besteht aus einem Hauptsatze (H. S.) und einem Nebensatze (N. S.); es bildet also ein Satzgefüge. Der H. S. ist ein bejahender (positiver) Behauptungssatz (Erzählsatz). Der H. S. ist äusserlich daran kenntlich, dass sein aussagendes Zeitwort (finites Verb) nicht am Ende des Satzes steht (war). Die Wortstellung dieses H. S. ist die versetzte (invertierte), d. h. der Satzgegenstand (das Subjekt) steht nach dem finiten Verb (war ein Rittmeister). Diese Zurückstellung (Inversion) des Subjekts muss hier eintreten, weil ein Teil der Aussage an die Spitze des Satzes gestellt ist, die bei gerader Wortstellung vom Subjekte eingenommen wird (ein Rittmeister war kommandiert). Die Glieder des H. S. stehen hier nicht beisammen, sondern sind durch den N. S. von einander getrennt. Der N. S. (der Deutschland verheerte), äusserlich kenntlich durch die Endstellung des aussagenden Verbs (Prädikats: verheerte), ist seiner Stellung nach Zwischensatz, weil er zwischen die Glieder des H. S. gestellt ist. Dieser N. S. steht auf die Frage: Welcher siebenjährige Krieg? Was für ein siebenjähriger Krieg?, enthält also eine erläuternde Bestimmung zu „Kriege“, die auch in Form eines Satzgliedes (eines Eigenschaftswortes oder Mittelwortes — eines Adjektivs oder Partizips) ausgedrückt werden könnte (in dem siebenjährigen, Deutschland verheerenden Kriege). Ein solcher zur Erläuterung eines Hauptwortes (Substantivs) dienender, mit bezüglichem Fürwort (Relativpronomen oder Relativadverb) eingeführter N. S. heisst Relativsatz (der=welcher) und zwar adjektivischer Relativsatz oder Adjektivsatz. Das Satzbild ist A/2, a, A/2.“

„Geschichte der Pädagogik von Friedrich Kirchner.“ Leipzig. J. J. Weber. 1899. 221 Seiten. Geb. 2 Mark.

Das Büchlein will „zunächst künftigen Lehrern und Lehrerinnen zur Vorbereitung dienen; aber auch Erzieher von Beruf, aber in erster Linie Eltern, werden sich leicht daraus Rat erholen“ (Vorwort). In dem Kapitel „Nutzen der Geschichte der Erziehung“ heisst es u. a.: „Aber auch für den Laien ist die Lektüre dieses Buches fruchtbar. Eltern können daraus manchen praktischen Wink entnehmen, worauf sie besonders bei der Erziehung ihrer Kinder zu achten, welche Irrtümer und Fehler sie besonders zu vermeiden haben. Mancher pädagogische Kunstgriff, auf welchen sie selbst nicht verfallen wären, wird ihnen aus dem Munde dieses oder jenes Theoretikers bekannt werden.“ Was sagt doch Faust? „Leimt zusammen, braut ein Ragout von andrer Schmaus“ etc. Das Büchlein enthält: Einleitung (Begriff der Geschichte der Pädagogik, Methode, Nutzen der Geschichte der Erziehung, Litteratur,), Das Altertum, Das Mittelalter, Die Neuzeit, Register.

„Richard Wagner als Erzieher. Ein Wort für das deutsche Haus und für die deutsche Schule. Von Alexander Wernicke, Direktor der Oberrealschule und Prof. an der Techn. Hochschule in Braunschweig“. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne. 1899. Preis 1 Mark.

Das Büchlein enthält: 1. Die Erziehung zur Persönlichkeit durch die Kunst (bei Goethe und Schiller). 2. Die Stellung des Musik-Dramas im Ganzen der Kunstwerke. 3. Die geschichtliche Notwendigkeit des deutschen Musik-Dramas. 4. Rich. Wagner und sein Werk. 5. Die Persönlichkeit Wagners und deren Wirksamkeit. 6. Die Grenzen der erzieherischen Wirksamkeit des Kunstwerks und des

Musik-Dramas im besonderen mit Rücksicht auf die Aufgabe der Erziehungsschule. Das äusserst interessante und lehrreiche Büchlein schliesst mit folgenden Worten: „Will man die Aufgabe der Erziehungsschule Wagner gegenüber auf eine bestimmte Formel bringen, so kann man sagen: ihre Pflichten sind erfüllt, wenn der Schüler bei seinem Eintritte ins Leben begriffen hat, welche Stelle Wagner in der Reihe unserer deutschen Meister einnimmt, und wenn es ihm zum Herzenswunsch geworden ist, sobald als möglich einem Festspiele in Bayreuth beizuwohnen. Ist dieses erreicht, so ist trotz aller Grenzen der Wirksamkeit des Kunstwerkes und des Musik-Dramas im besonderen dafür gesorgt, dass die Grundlehre Goethes und Schillers, welche ja auch die Wagners ist, nicht vergessen wird: Es ist der Geist, der sich den Körper baut."

„Katechismus des guten Deutsch" von Dr. Theodor Matthias. Leipzig, Max Hesses Verlag. Preis (gebunden) 75 Cts.

Auch dieses Buch des bekannten Verfassers verdient die wärmste Empfehlung. Es enthält: A. Sprachrichtigkeit. I. Vom Wortschatz. II. Von der Wortbiegung. III. Von der Wortfügung. IV. Aus der Satzfügung. B. Sprachschönheit.

Einige Beispiele mögen zeigen, wie der Verfasser den Stoff behandelt. „Das Schulzische, Schulzesche oder Schulz'sche Haus? Die alte Form dieser Endung, welche die Herkunft oder Angehörigkeit, oder eine (oft tadelnswerte) Eigenschaft bezeichnet, ist — isch. Diese volle Form gehört an alte und bekannte Namen, besonders solche auf l oder Zischlaut, und in alle Ableitungen von Ortsnamen: vgl. Homerisch, Goethisch, Horazisch, Hallisch, Berlinisch (nicht: Berlinsch), rechtsrheinische Bahn; ebenso Wienerisch. Nur von Personennamen auf -er und überhaupt auf eine unbetonte letzte Silbe ist blosses sch üblich: Wagnersche Musik, ein Lenausches Gedicht. Wenn es die Herkunft von ähnlichen Namen genau zu scheiden gilt, erhalten die Ableitungen von Namen, die auf Mitlaute endigen, sch mit Apostroph ('sch) oder die volle Endung, Namen, die auf e endigen, aber esch. Vgl. von Gall: Gallisch od. Gall'sch; von Galle: Gallesch, von Schulz: Schulzisch oder Schulz'sch, von Schulze: Schulzesch. — Die Wagen od. Wägen? Die Fuder oder Füder? Trotz Väter, Mütter, Brüder und Klöster, sowie: die Hämmer neben: die Hammer sind die schriftgemässen Formen nur die umgelauteten: die Lager, die Fuder, und ebenso die Wagen, die Kragen, die Magen; denn das stammhafte -er lautet im Gegensatz zum mehrzahlbildenden (vgl. Fass: Fässer) gewöhnlich nicht um, ebensowenig wie neben -en jemals ein jedem Umlaute zu Grunde liegender i-Laut vorhanden gewesen ist. Die umgelauteten Formen, auch andere wie: die Täg, die Kärst, die Hölm, gehören lediglich der oberdeutschen Mundart bis ins Vogtland an. — Ich hange (du hängst, er hängt) — es hing an einem Haar — das Bild hat lange an der Wand gehangen — Die von Eiszapfen behangenen Zweige, ich hänge (du hängst, er hängt) — er hängte das Gewehr auf, er erhängte sich — die mit allen Orden behängte Brust, — er wurde erhängt aufgefunden. Freilich in der Gegenwart pflegen die Formen weniger geschieden zu werden und man sagt nicht bloss: er liess das Gemälde aufhängen, sondern auch: er liess den Kopf hängen (statt hangen), ihr hängt (statt: ihr hangt) dem Schmerze zu sehr nach. — In hohem Alter gestorben und im (od. in dem) hohen Alter von 91 Jahren. Das ist einer der vielen Fälle, wo der artikellosen Form der Begriff der Allgemeinheit anhaftet, während nähere Bestimmungen, wie gewöhnlich, die Form mit dem Artikel fordern, gleichviel ob er verschliffen wird oder nicht. Vgl.: In schlechtem Rufe stehn, aber: in dem schlechten Rufe stehn, recht rücksichtslos zu sein. — Ein Mann von echtem Schrot und Korn, aber: das ist noch ein Mann vom alten Schlage. — eine Sache in gutem Zustande zurückgeben, aber: eine Sache im alten Zustand lassen. — er war in recht guter Stimmung, aber: er war in der rechten Stimmung dazu — Lass mich dein Gehilfe oder deinen Gehilfen sein? (Gekürzt.) Der 4. Fall stellt auch äusserlich die Kongruenz her zwischen dem Aussageworte der abhängigen Nennform und deren Subjekt, das in solcher Abhängigkeit von lassen, ebenso heissen und lehren im 4. Fall erscheint."

Heath's Modern Language Series (D. C. Heath & Co., Boston, 1900):

1. Bernhardt, Dr. Wm. Aus meinem Königreich. Tales from the Carpathian Mountains. By "Carmen Sylva" (Queen Elisebeth of Roumania). Selected and

edited for early reading with introduction, notes, and vocabulary.

2. Lambert, M. B. Kleider machen Leute von Gottfried Keller. Edited with notes and vocabulary.
3. Werner-Spanhoofd, A. Nein von Roderich Benedix. With notes, vocabulary, and exercises.

Die "Notes" sind sehr gut. No. 1 wäre ohne dieselben kaum verständlich. In No. 2 und 3 sind sprichwörtliche Redensarten hübsch erklärt. Geringe Ausstellungen: „Kerbholz" war auch das Holz, auf dem Schuldsummen durch Einschneiden bezeichnet wurden. „Bocksbeutel", eigentlich Beutel (Hodensack) eines Bockes. „Aus dem Stegreif"=ohne Vorbereitung, ohne erst abgestiegen zu sein. — „Esplanade" ist nicht nur "the gently sloping sides" etc., sondern auch an open, level space of ground (=ebener Platz). Bei „hält nicht Stich" hätte auf stechen, auf Kampf und Gefahr bestehen, auf Zeug, das zum Nähen gebraucht werden kann, also „Stich hält", und endlich auf ausdauern, standhalten etc. hingewiesen werden müssen. „Flitter" bedeutet doch auch geringwertiger Putz; da es nicht selten durch „Kose" wiedergegeben wird, so ist die Bemerkung: "hence lit. flatterweeks" etwas bedenklich. Die Wörterverzeichnisse sind gut, aber zu ausführlich. Für Studenten, "who have mastered the essentials of German grammar" sollte die Übersetzung von Wörtern, wie am, auf, aus, bei etc.; der, die, das; ich, du, er; gut, grün, hoch etc.; lieben, rufen, sagen etc.; binden, bringen, finden etc.; sein.

No. 3 hat Übungen, die vorzüglich sind. Die deutschen und englischen Fragen sind kurz und bestimmt, und die englischen Sätze zum Übersetzen ins Deutsche sind mit grossem Geschicke ausgewählt. Schade, dass folgende Fragen mit untergelaufen sind: „Wollte Ida da fortbleiben? Fehlte ihr etwas? Stimmten As Wünsche stets mit denen ihres Mannes überein? Schlug K ihr dann ihren Wunsch ab? Hatte A noch Hoffnung, dass K sich ändern könnte? Will A das Fest mitmachen? Wusste A., dass ihr Mann zurückgekommen war? Wurde es ihm leicht, seiner Frau den Wunsch zu versagen? Denkt sie noch an das Waldfest? Zu wem (Benedix gebraucht „nach") will K. schicken?

Die drei Werkchen verdienen warmer Empfehlung. **W. H. R.**

Taschenwörterbuch der Aussprache geographischer und historischer Namen, für das allgemeine Bildungsbedürfnis zusammengestellt von M. J. A. Voelkel und Alfred Thomas. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage, bearbeitet von Maxim. J. A. Voelkel. Heidelberg, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.

Wer Gelegenheit hat, in den Schulen den geographischen und geschichtlichen Unterricht zu beobachten, wird finden, dass die Aussprache von Eigennamen überaus mangelhaft und fehlerhaft ist. Wenn man sich in der englischen Sprache bisher damit half, dass man die fremdsprachlichen Eigennamen anglisierte, so sind die Deutschen von jeher gewissenhafter und bemühen sich, den Namen die Aussprache zu geben, die sie in der betreffenden Landessprache haben. Ein Usus, der sich auch in der englischen Sprache Bahn bricht. Dass es dabei nicht ohne Fehler abgeht, dafür sind gewiss allen Beispiele bekannt. Das oben erwähnte Taschenwörterbuch soll nun ein Wegweiser für die richtige Aussprache aller gebräuchlichen geschichtlichen und geographischen Eigennamen sein und wird als solches nicht nur in der Schule, sondern auch im Hause vorzügliche Dienste leisten. Das Wörterbuch ist reichhaltig; es enthält zwischen 8500 und 9000 Namen. Die Aussprachebezeichnungen sind einfach und leicht verständlich.

Wörterbuch der philsophischen Grundbegriffe. Von Lic. Dr. Friedrich Kirchner, Professor am Kgl. Realgymnasium zu Berlin. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung, 1897. Preis 5 Mark.

„Das Wörterbuch versucht ein vielfach empfundenes Bedürfnis zu befriedigen. Denn welcher Gebildete, ja selbst Student der Philosophie, wäre bei der Lektüre philosophischer Werke noch nicht in Verlegenheit geraten gegenüber einer solchen Fülle schwieriger und von den verschiedenen Philosophen noch dazu immer anders gedeuteten Kunstausdrücke?" Mit diesen Worten führt der Verfasser sein Wörterbuch selbst ein. Sein Hauptstreben hat er darauf gerichtet, „1. die wichtigsten philosophischen Begriffe zu behandeln; 2. sich möglichster Kürze und Präzision zu befleissigen und 3. jeden wichtigeren

Begriff durch die Geschichte der Philosophie zu verfolgen". Der Verfasser hat sich streng in den sich selbst gesteckten Grenzen gehalten. Das Werk wird allen, die sich mit dem Studium der Philosophie befassen, vorzügliche Dienste leisten und kann darum aufs wärmste empfohlen werden.

Pädagogische Umschau am Ausgange des 19. Jahrhunderts von Otto Leisner. Leipzig, Julius Klinkhardt, 1900.

„Was ist der Mann"? und nicht: „Was weiss der Mann"? ist die Frage, die den Verfasser in seiner oben genannten Broschüre leitet, und ihn zu Resultaten führt, die nicht immer befriedigend sind. Er weist der Pädagogik neue Ziele zu und betont insonderheit, dass nicht nur die Schule, sondern der Staat, die verschiedenen Gesellschaften und Berufskreise mithelfen müssen, wenn diese Ziele erreicht werden sollen, die in einer gründlichen wissenschaftlichen und ethischen Bildung des Einzelnen, der wiederum im Dienste der Gesamtheit stehen soll, liegen. Die Mängel, die er an der gegenwärtigen deutschen Erziehung namhaft macht, und die hauptsächlich in einem didaktischen Materialismus liegen, treten in unserem Lande noch mehr zu Tage, als in Deutschland, und das Werkchen wird darum auch hier dem Studium eines jeden anempfohlen. **M. G.**

International Modern Language Series. Charlotte Niese's Bilder und Skizzen aus Dänischer Zeit. Edited, with an Introduction and Notes, by Laurence Fossler, Professor of Germanic Languages, University of Nebraska. Ready this fall.

Miss Niese, the author of „Aus dänischer Zeit", from which five of the most characteristic sketches have been selected for the present volume, is a North-German by birth and sympathies. She was born in 1854 in what was formerly Danish territory. In the volume the author recalls in a superbly delightful and taking way her impressions and recollections of the Danish days, all told from the point of youth. There is a certain Tom Sawyer breeziness mixed with delicate humor and occasional pathos in the tales. In all of them there is an intensely local coloring, thus making them doubly valuable for American students. The author pictures life about her — the life young eyes see and feel and enjoy. Novel customs and ways are described with a refreshing *bonhomie*. The American high school or college student will delight in catching these vivid glimpses of the Old World. The book will make excellent second year reading in high schools; college classes can make good headway even the first year.

Ginn & Company, Publishers.

II. Eingesandte Bücher.

A German Reader for Beginners. With an Introduction on English-German Cognates Notes and Vocabulary by H. C. O. Huss, Professor of Modern Languages and Literatures in Princeton University. Boston, D. C. Heath & Co., 1900.

German Lyrics and Ballads, with a few Epigrammatic Poems, selected and arranged by James Taft Hatfield, Professor of the German Language and Literature in Northwestern University. Boston, D. C. Heath & Co., 1900.

Der Prozess von Roderich Bendix. Edited with an Introduction, notes, and vocabulary by Benjamin W. Wells, Ph. D. Boston, D. C. Heath & Co., 1900.

Education in the United States. A Series of Monographs prepared for the U. S. Exhibit at the Paris Exhibition, 1900. Edited by Nicholas Murray Butler, Professor of Philosophy and Education in Columbia University, New York, Albany, N. Y. J. B. Lyon Co., 1900.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang I. November 1900. Heft 10

Mit der vorliegenden Nummer schliesst der erste Jahrgang der Pädagogischen Monatshefte. Unseren Mitarbeitern sagen wir den aufrichtigsten Dank für die im verflossenen Jahre geleistete thatkräftige Unterstützung und bitten sie, uns auch fernerhin mit gleicher Treue beizustehen.

Je weitere Kreise sich an der Mitarbeiterschaft beteiligen, um so vielseitiger wird der Inhalt unseres Blattes sich gestalten. Darum bitten wir nicht nur alle diejenigen, deren Namen für den ersten Jahrgang auf der Mitarbeiterliste standen, die aber bisher noch keine Beiträge geliefert haben, sich unser zu erinnern, sondern wir hoffen auch, dass sich aus unserem Leserkreise noch andere finden werden, die sich der Reihe der Mitarbeiter anzuschliessen willens sind. In der nächsten Nummer soll die Mitarbeiterliste von neuem veröffentlicht werden. Wir ersuchen also um zahlreiche Anmeldungen.

Wir erwarten von unseren Mitarbeitern nicht immer lange Aufsätze; zu solchen hat nicht jeder Lust und Zeit. Unser Wunschzettel nennt auch nicht nur diese. Was wir in vorigem Jahre gern in grösserer Anzahl gehabt hätten, waren Beiträge für die Schularbeit, als Lehrproben, Ratschläge und Beobachtungen, weiterhin Berichte aus den Zweigvereinen des Bundes, sowie Nachrichten aus dem Schul- und Lehrerleben jeglicher Art und jeden Ortes; ja wir stehen nicht an, auch dem Humor ein, wenn auch bescheidenes Plätzchen einzuräumen.

Die P. M. zu einem Sammelpunkt der deutschamerikanischen Lehrer und der Lehrer der deutschen Sprache in unserem Lande zu machen, zu einem Blatt, in dem ihre Bestrebungen und ihre Interessen

jederzeit Verständnis und Würdigung erfahren, darin wollen wir nach wie vor unsere wichtigste Aufgabe erblicken, deren Erfüllung aber nur dann möglich ist, wenn die allseitige Unterstützung unserer Kollegen bezüglich Mitarbeiterschaft und -Abonnement nicht ausbleibt. Gerade die Mithilfe zur Erreichung eines grösseren Leserkreises müssen wir immer und immer wieder betonen. Möge das nächste Jahr solchen Wandel schaffen, dass das Bestehen der P. M. für die Folgezeit finanziell gesichert ist.

Die Redaktion.

Die Fortbildung des Lehrers im Amte.

Vortrag, gehalten vor dem 30. Lehrertage zu Philadelphia.

Von *Joseph Krug*, Cleveland, O.

Zu den schwersten und ungerechtesten Vorwürfen, welche dem Lehrerstande von so vielen Seiten aus gemacht werden, gehört die Behauptung, dass wir nur halb gebildet seien, dass unsere s. g. pädagogische Vorbildung weder breit noch tief genug sei und durchaus kein Äquivalent für eine gründlichere wissenschaftliche Bildung biete, wie wir letztere bei andern Ständen oder Berufsklassen voraussetzen, z. B. bei den Ärzten, den Advokaten, den Universitätsprofessoren, u. s. w. Dieses unglückselige Urteil über den Volksschullehrerstand geht Hand in Hand mit einem eben so verhängnisvollen Vorurteil der Halbbildung; ja, wir dürfen behaupten: Beide bedingen und ergänzen sich gegenseitig. Beide sind auch wohl so ziemlich von demselben Alter, d. h. so alt wie der Lehrerstand selbst. Beide erweisen sich als gleich verhängnisvoll für unsern Stand wie für die Schule. Sie schädigen unsere soziale Stellung und unsere materielle Entlohnung, sie schwächen unser Ansehen bei den Schülern und beeinträchtigen in dieser Weise die Erfolge des Unterrichtes; sie entmutigen den Zaghaften und Bescheidenen, während sie den Ehrgeizigen, den Streber, zu thörichten Plänen antreiben. In dem einen wie im andern Falle werden die eigentlichen Berufspflichten stark vernachlässigt, und die Schule selbst leidet den grösseren Teil des Schadens.

Wir alle kennen und verstehen die Ungerechtigkeit dieses Vorwurfes, und es wäre in der That eine dankbare Aufgabe — nennen wir es lieber eine Ehrenpflicht — für unsere deutschen Schulsupervisoren, eine derartig insolente Beschuldigung in energischer Weise zu beantworten. Für mich liefert sie eine Veranlassung, zunächst einen Blick auf die Bildung der Lehrer im allgemeinen zu werfen. Ich habe dabei die Volksschullehrer im Auge, also diejenigen, welche an s. g. Elementar- und Mittelschulen

unterrichten und demgemäss ihre Schüler für die s. g. Hochschulen, wohl auch direkt auf das praktische Leben vorbereiten.

Unsere Volksschullehrer (Lehrer und Lehrerinnen — den hiesigen Verhältnissen entsprechend, die letzteren in überwiegender Majorität) sind fast alle Graduierte einer Normalschule oder irgend einer andern höhern Anstalt von derselben, vielleicht auch einer höhern Rangordnung. Diese Schulen erfordern einen Vorbildungskurs von 12 Jahren, nämlich 4 Jahre Elementarschule, 4 Jahre Mittelschule (in manchen Städten Grammärschulen oder Intermediatschulen genannt) und 4 Jahre Hochschule. Da nun die Normalschule einen Kurs von zwei bis vier Jahren umfasst, so ergiebt sich eine Gesamt-Bildungsdauer von 14 bis 16 Jahren. Es fragt sich nun, von welcher Beschaffenheit das Material dieser Normalschulen ist, Es giebt noch viele Leute, und ganz besonders unter den Gelehrten, die noch dem alten Aberglauben zugethan sind, die Universität nehme nur die fähigsten Köpfe auf, und dasjenige, was für andere höhere Lehranstalten, z. B. die Normalschulen, abfalle, sei thatsächlich der Abfall, der Abhub, also das Schlechte. Ich nehme nicht Anstand zu bekennen: das war ehemals auch meine Ansicht, wenn nicht sogar meine persönliche Überzeugung, Letztere wollte mir jedoch nie kommen, und die erstere musste ich gründlich ändern, nachdem mir durch die Erfahrungen der letzten sechs bis acht Jahre ein tieferer Einblick in das Seminarwesen unseres Landes ermöglicht wurde. Die Lehrerbildungsanstalt prüft jeden Aufnahmswerber und scheidet unfähige Elemente immer aus, und sie thut beides in viel strengerer Weise als die Universitäten, Letztere, mit ganz wenigen Ausnahmen, begnügt sich mit dem Diplom und Zeugnis der Hochschulen, die Normalschule dagegen besteht nicht nur auf einer besondern Aufnahmeprüfung, sondern sie spannt ihre Forderungen auch in allgemeiner Hinsicht höher als die Universität. Sie verlangt nämlich, dass die Kandidaten in den Hochschulen einen Durchschnittsgrad von 85 Prozent aufweisen können—eine Forderung, die meines Wissens bis jetzt von keiner Universität dieses Landes gestellt wurde,

Wo liegt nun da der Unterschied der Weiterbildung? In der Lernmaterie? Ich glaube nicht, denn viele Lehrgegenstände sind die gleichen, dort wie hier, und es werden dem Unterrichte vielfach auch die gleichen Bücher zu Grunde gelegt. Wo aber die Universität weiter ausgreift, da wird das Mehr durch die ausführlichere Behandlung eines andern Gegenstandes in der Normalschule wieder aufgewogen. Für Disziplinen, die der Universität eigen sind, treten in der Normalschule Gegenstände ein, welche in der Universität fehlen. Dass aber jenen Fächern, welche nur die Universität lehrt, an und für sich eine den Geist in höherem Grade bildende Kraft innewohne als jenen Fächern, die nur im Lehrerseminar vorkommen, kann im Ernste wohl niemand behaupten, in keinem Falle beweisen. Und nun die Lehrer? — Sind die an den Universitäten aus anderem, aus gediegenerem Stoffe geschaffen, als jene an den Seminaren?

Diesen Gedanken schlägt die Wahrnehmung sofort nieder, dass völlige Reziprozität herrscht, die Lehrer wandern hinüber und herüber und stehen einander auch an Bildungsgang und Rang gleich. So schwindet jeder Unterschied, aus dem eine Minderwertigkeit der Volksschullehrer gegenüber einem s. g. akademisch gebildeten Lehrer gefolgert werden könnte. Es ist aber noch eines zu erwähnen. Ein absolvierter Universitätsstudent kann die Reifeprüfung an einem Lehrerseminar nicht ablegen; er muss letztere Anstalt noch zuvor ein Jahr besuchen. Ja, tritt er aus der Universität aus, ehe er dieselbe absolviert hat, so muss er erst sämtliche Klassen der Lehrerbildungsanstalt durchmachen, bevor er zur Reifeprüfung gelangen kann. Solche Fälle kommen sehr häufig vor, bei uns in Cleveland jedes Jahr. Oft treibt erwachende Neigung, oft das Bedürfnis bald erwerbsfähig zu werden, den Studenten einer Universität in die Normalschule. Infolge dieser Sachlage giebt es sehr viele Lehrer und Lehrerinnen, die nicht nur den vollständigen Seminarkurs, sondern überdies ein oder mehrere Jahre Universitätsstudium hinter sich haben. Wie kann man da die Bildung der Lehrer eine Halbbildung nennen, oder als eine solche erklären, welche der Universitätsbildung nachstehe?

Sollte es mir nun durch meine bisherigen Ausführungen auch gelungen sein, den Vorwurf der Halbbildung zurückzuweisen, so bin ich doch weit entfernt daraus zu schliessen, dass wir Lehrer keiner Weiterbildung (oder, wie man sich gewöhnlich ausdrückt, keiner Fortbildung) bedürfen. Vielmehr huldige ich der Ansicht, der Lehrer habe eine solche nötiger, als fast irgend eine andere Berufsklasse, und zwar aus Gründen, welche ganz unmittelbar in seiner Berufsarbeit wurzeln. Ehe ich nun auf diese Gründe eingehe, möchte ich ein wenig auf dem Begriffe „Bildung“ im allgemeinen verweilen. Er wird gar verschieden aufgefasst. Einige setzen die Bildung in eine harmonische Entwickelung der drei Seelenvermögen, so dass ein klarer Verstand, ein für alles Edle empfängliches Gefühl und ein fester Wille ihre Merkmale sind. Dieser Ansicht zufolge ist z. B. Sokrates Repräsentant eines gebildeten Menschen. Andere wollen die drei angeführten Merkmale des Begriffes „Bildung“ nur dann respektieren, wenn man dieselben durch ein viertes, das nötige „Wissen“ ergänzt. Hierin könnte man ihnen willfahren, ohne es mit den ersteren zu verderben; denn ein Verstand, der bis zur Klarheit gediehen ist, hat notwendig an einem Materiale des Erkennens manipulieren müssen, und da der Verstand ohne die Voraussetzung der Gedächtniskraft ein Unbegriff wäre, so muss von dem Material, an welchem der Verstand geübt wurde, auch stets ein grösserer oder geringerer Teil dem Gedächtnis verblieben sein, mithin das „Wissen” sich erzeugt haben.

Aber diejenigen, welche ein bestimmtes Wissen als wesentliches Merkmal für den Begriff „Bildung” betonen, sind noch nie imstande gewesen, den Umfang des für nötig erklärten Wissens scharf abzugrenzen. Sie müssen sich vielmehr auf allgemeine Andeutungen beschränken, und

hierdurch wird der Begriff der Bildung ein fluenter, weil das Wissen überhaupt sich in fortschreitender Entwickelung befindet und das dem Gebildeten nötige Wissen in einem sozusagen geometrischen Verhältnisse zu dem jeweiligen Wissen der Menschheit überhaupt stehen muss. So war Sokrates, wenn „Bildung" fluent, ein gebildeter Mann — zu seiner Zeit, allein was er w a r, würde nicht genügen, ihm in der Gegenwart den Ruhm der Bildung zu verschaffen.

Entkleiden wir nun den Begriff „Bildung" seines allgemeinen Charakters durch die Herzunahme eines Attributes, indem man von Bildung auf einem bestimmten Gebiete, also von F a c h b i l d u n g redet, so tritt das Wissen hervor und in den Vordergrund, Religiöse Bildung, musikalische Bildung, mathematische Bildung sind Begriffe, die eine Kunde, ein Wissen auf den Gebieten der Religion, der Musik, der Mathematik als wesentliche Merkmale führen. Bildung schlechthin geht immer auf die innere, geistige Persönlichkeit, den Charakter, auf alle drei Seiten des inneren Lebens gleichzeitig und gleichmässig. Bildung auf b e s t i m m t e m Gebiete, also Fachbildung, hat oft sehr wenig mit allgemeiner Bildung zu thun. Ein Mann von mathematischer Bildung kann der allgemeinen Bildung ermangeln, ebenso der musikalisch Gebildete. Es ist also die allgemeine Bildung nicht immer Grundlage der Fachbildung und braucht nicht notwendig vorhanden zu sein, wenn diese errungen werden soll. Die Fachbildung lässt oft nur das Vorhandensein eines der Faktoren erkennen, welche die allgemeine Bildung darstellen. So weist z. B. die mathematische Bildung auf einen zur Klarheit entwickelten Verstand, während sie auf Gefühl und Willen nicht mit Sicherheit schliessen lässt.

Die Fachbildung in ihrer Vollendung ist die w i s s e n s c h a f t l i c h e Bildung. Ist nämlich ein Fach, ein bestimmtes Wissensgebiet, nach allen Richtungen so durchforscht, dass dem Forschenden kein nennenswertes Resultat entging, welches vor ihm andre in den Bereich des Wissens zogen, und weiss er das Erkannte und ins Gedächtnis Gefestigte systematisch zu gruppieren, so ist seiner Bildung im betreffenden Fache der Charakter der Wissenschaftlichkeit gewonnen. Ein Reich des Wissens umfassen und das Umfasste als ein systematisch Geordnetes klar überschauen, das ist das W e s e n der Wissenschaftlichkeit. Wissenschaftliche Bildung kann und soll demnach auch der Volksschullehrer besitzen, und wäre es auch nur auf seinem speziellen Gebiete, dem der Pädagogik. Es ist ein alter Wahn, dass das Studium der alten Sprachen und der Alten überhaupt die unerlässliche Bedingung zur Erlangung einer wissenschaftlichen Bildung sei, wenngleich diese durch ein solches Studium auf einigen Gebieten gefördert wird,

Nach dieser kurzen Abschweifung auf das Gebiet der allgemeinen Bildung und der Fachbildung des Lehrers im besondern will ich zu meinem eigentlichen Gegenstande zurückkehren. Was ich unter F o r t b i l d u n g verstehe, kann wohl nach dem bereits Gesagten kaum mehr

zweifelhaft sein; die nächstliegende Frage kann nur die sein: Ist eine derartige Fortbildung des Lehrers, d. h. eine stetige, zielbewusste und systematische Erweiterung und Vervollkommnung der eigentlichen Fachbildung thatsächlich notwendig? Realisiert sich dieselbe nicht vielmehr durch seine berufliche Arbeit? Und hat der Lehrer überhaupt das Recht, seine Stunden, die doch jetzt der Schule gehören, zu weiterem Studium zu verwenden?

Es giebt ein schönes Wort von Ulrich v. Hutten: „Rast' ich, so rost' ich." So wenig wird die Wahrheit dieses Ausspruchs angezweifelt, dass es fast überflüssig erscheint, des weitern zu begründen, wie es eigentlich die Aufgabe jedes Menschen ist, stets vorwärts zu streben und an seiner Vervollkommnung zu arbeiten. Steht nicht die gesamte Natur um uns unter dem Gesetze der Entwickelung? und erscheint nicht die Geschichte der Menschheit eigentlich nur als ein fortwährender Entwickelungsprozess der Gattung „Mensch"? Und das Leben des Einzelnen ist nur dann menschenwürdig, wenn es als ein fortwährendes Ringen nach Entfaltung der in ihm liegenden geistigen Kräfte gelten kann. Sein Ziel aber muss sein und bleiben, diese Kräfte wiederum für den allgemeinen Fortschritt der Menschheit zu verwerten.

Man darf nun wohl voraussetzen, dass jeder Mensch die Pflicht, sagen wir gleich auch das Bedürfnis nach Fortbildung in sich fühlt. Insbesondere aber wird der Lehrer durch seinen Beruf hierzu gedrängt; denn ihm steht die schwere Aufgabe zu, der grossen Masse des Volkes jene allgemeine Bildung zu übermitteln, deren sie bedarf, um den Anforderungen zu genügen, welche der Staat, die Nation, ja die gesamte zivilisierte Menschheit an sie stellen. Wie kann er das, wenn er nicht mit jenen Kulturelementen vertraut ist, welche innerhalb dieser Sphären geschaffen wurden und als Bedingungen einer allgemeinen Bildung Anerkennung erlangt haben? Nun sind aber Staat und Gesellschaft, Nation und Menschheit in einem fortwährenden Fortschreiten begriffen, und kein Lehrer kann seinem Berufe entsprechen, der sich diesem Fortschritte verschliesst. Ich habe im Eingange meines Vortrages den Vorwurf der „Halbbildung" zurückgewiesen, ich habe aber nicht damit gemeint, dass unsere Bildung mit dem Datum unseres Amtsantrittes zu einer fertigen wird. Die Pädagogik und ihre Fundamentalwissenschaften, vor allen die Psychologie, setzen eine Reife des Geistes voraus, die wir bei dem Durchschnittsalter unserer Anfänger im Lehrfache noch nicht erwarten dürfen. Auch sind es gerade die praktischen Beobachtungen und Erfahrungen in der Schulstube, welche ein wirklich erfolgreiches Studium dieser Wissenschaft ermöglichen. Ferner sollen an den Lehrerbildungsanstalten neben der Pädagogik noch eine Fülle von Disziplinen, und diese in einem relativ hohen Ausmasse und in verhältnismässig kurzer Zeit gelehrt werden. Hieraus wird es begreiflich, dass die Lehrerbildungsanstalten in vielen Fällen nur die Grundzüge geben, den Rahmen schaffen können, der in

spätern Jahren durch eigene Selbstthätigkeit, durch stetes Fortbilden ausgefüllt werden kann.

Der Bildungsgrad der Lehrer bedingt die Erfolge ihres Unterrichtes, und diese Erfolge bedingen das Gedeihen der Gesellschaft und des Staates. Man sollte nun glauben, diesem allgemeinen Bedürfnisse nach tüchtiger Bildung und Fortbildung der Lehrer müsse von allen Seiten her Rechnung getragen werden. Es ist dies aber leider nicht der Fall. Sowohl unter den Lehrern selbst, wie auch ausserhalb ihres Standes treten ihrer Fortbildung mancherlei Hemmnisse und Schwierigkeiten entgegen. Es ist kein freundlicher, kein guter Geist — dieser Geist der Reaktion, der gegenwärtig die Erde durchweht, und sich sogar in solch weit vorgeschrittenen Ländern, wie in Deutschland, Österreich und der Schweiz, bemerkbar macht. Was will er, dieser Geist?—Er will die Volksbildung im allgemeinen und mit ihr die Lehrerbildung herabdrücken. Daher bekämpft er die Hochschulen und die Normalschulen als nicht gesetzliche Institutionen, nur für die wohlhabenden Klassen oder eine geringfügige Anzahl Bevorzugter bestehend. Daher verlangt er, die Schulen seien zur alten Einfachheit zurückzuführen; Lesen, Schreiben und Rechnen seien ausreichend zur Vorbildung aufs Leben — Luxusfächern, wie Geschichte, Geographie, und ganz besonders den bösen und höchst kostspieligen modernen Sprachen — seien Thüren und Thore zu verschliessen. Daher findet er die Gehälter der Lehrer viel zu hoch, sträubt sich gegen jegliche Aufbesserung derselben und bekämpft die Altersversorgung. Er hat auch die hochwichtige Entdeckung gemacht, dass wir Lehrer nur vierzig Wochen im Jahre, nur fünf Tage die Woche und nur fünf Stunden den Tag arbeiten; die übrige Zeit — nun! was sollen wir denn da thun? Wir gehen dann spazieren, oder spielen, oder — thun ganz einfach gar nichts.

Ja, meine verehrten Zuhörer, das sind ganz ernstgemeinte Anschuldigungen, die von einer uns feindlich gesinnten Partei kommen. Es liegt übrigens ein eigentümlicher, fast komischer Widerspruch in diesen Anfeindungen. Denn einerseits behauptet man die Ungesetzlichkeit der Schulen hinsichtlich gewisser Lehrfächer und zahlt nur unwillig und gezwungen die festgesetzte Steuer — andererseits ergeht man sich in Anschuldigungen gegen die Lehrer hinsichtlich ihrer mangelhaften Vorbildung und der unzureichenden Leistungen in der Schule. Wie reimen diese Dinge sich zusammen?

Es wäre eine stattliche Zahl — unsere auswärtigen Feinde, könnten wir sie alle in Reih und Glied vor uns sehen. Trotzdem ist die Gefahr, die uns von ihnen droht, nicht so ernstlicher Natur, wie diejenige, welche wir im eigenen Lager zu bekämpfen haben. Ja gewiss! Des Lehrers und der Schule schlimmste Feinde sind die Lehrer selbst — freilich nicht alle. Aber zu denjenigen, welche der Schule und dem Lehrerstande auf die Dauer thatsächlich gefährlich werden, gehören alle, die nicht an ihrer Fortbildung arbeiten, die nicht mit der Zeit fortschreiten, und die jene

todbringende Passivität und Stagnation, welche ihrem eigenen Wesen charakteristisch ist, nach und nach auch ihrer Schule einimpfen.

Diese Bemerkung bringt mich auf den eigentlichen Gegenstand meines Vortrages zurück, nämlich auf die Fortbildung im Amte. Gross und zahlreich sind die Schwierigkeiten, die sich für dieselbe schon aus der Natur unseres Berufes ergeben. Da ist zunächst die Vielseitigkeit unserer Berufsthätigkeit. Vor allen entwickelt der Elementarlehrer die vielseitigste Thätigkeit. Der Universitätsprofessor als Mann der Wissenschaft kultiviert in der Regel bloss einen Teil der Fachwissenschaft, aber die Lehrer der Mittelschulen (zu denen ja auch unsere Hochschulen gehören) müssen nicht nur einen Zweig der Wissenschaft in all ihren Teilen zu beherrschen imstande sein, wozu dann in der Regel noch eine zweite, ja nicht selten eine dritte und vierte Disziplin tritt. Neben der Geschichte muss man wohl auch noch Geographie, vielleicht auch noch eine Sprache, neben der Physik oder Chemie vielleicht noch Physiologie oder Astronomie, wohl auch noch ein mathematisches Fach unterrichten können. Und nun erst der gewöhnliche Volksschullehrer!? Er soll nicht nur in den verschiedenen Disziplinen, in der Sprache, Geographie, Geschichte, Physik, Chemie, Naturgeschichte, in den mathematischen Wissenschaften, bewandert sein, sondern auch im Zeichnen, im Singen, im Turnen; zudem soll er ein tüchtiger Pädagoge sein, also eine Wissenschaft und Kunst kennen, welche viele Studien, viele Erfahrungen, einen offenen Kopf und grossen Scharfblick erfordert. Es liegt nun in dem Bedürfnis, nach allen diesen verschiedenen Richtungen sich weiter zu bilden — also in der Vielseitigkeit des Fortbildungszweckes — gewiss eine nicht zu verkennende Schwierigkeit der Fortbildungsarbeit. Denn die Musse, die dem Lehrer zur Fortbildung bleibt, steht in geradezu umgekehrtem Verhältnisse zu dieser Vielseitigkeit. Die Schule stellt sowohl an seine geistigen als auch an seine physischen Kräfte sehr hohe Anforderungen. Fünf bis sechs Stunden täglich muss er unterrichten und mit Leib und Seele bei dem Unterrichte sein, will er seine Schüler fesseln und wirklich weiter bringen. Dazu kommt die Zeit für die Vorbereitung auf den Unterricht, für die Korrektur der schriftlichen Arbeiten, für so mancherlei Haupt- und Nebenpflichten seines Amtes, und hat er nun dieselben während des Tages redlich und gewissenhaft erfüllt, so ist sein Geist abgespannt, sein Körper ermüdet. Woher soll er nun Zeit und Kraft zu neuer geistiger Anstrengung nehmen? Gesetzt den Fall, es bliebe ihm noch etwas Zeit zur Verwendung übrig, muss er dieselbe dann nicht andern Zwecken widmen? In den ersten Jahren der Praxis starren ihm die Wiederholungsprüfungen in die Augen. Die unerlässliche Vorbereitung auf dieselben bedingt allerdings Studium, aber es handelt sich bei diesem Studium doch im Wesentlichen nur um die Wiederholung des bereits Gelernten. Hierdurch wird zwar ein Befestigen des vorhandenen Wissens aber kein eigentliches Fortbilden erzielt. Häufig beginnen auch schon in diesen Jahren der Amtsthätigkeit die Lektio-

nen, die s. g. Privatstunden, diese traurige Verquickung von Segen und Unsegen für unsern Stand. Man nimmt sie an — man nimmt sie sogar gern an, um die materielle Lage zu verbessern. Aber in späteren Jahren werden diese Privatlektionen für den männlichen Lehrer zur Notwendigkeit, wenn es gilt, eine Familie zu ernähren und ein menschenwürdiges Dasein zu führen. So rauben denn diese Privatstunden dem Lehrer noch die letzte geistige Kraft, die er nach dem Schulehalten erübrigt, und die er für seine Fortbildung verwenden könnte.

Dazu kommt nun noch ein weiterer Punkt, der die Fortbildung des Lehrers sehr erschwert. Er liegt in der S t e l l u n g, welche der Lehrer gegenüber den Schülern einnimmt. Ist er nicht für sie die höchste Autorität des Wissens, das Orakel, dessen Sprüche und Entscheidungen unfehlbar sind? Was er ihnen bietet, nehmen sie gläubig und vertrauensvoll entgegen. Jedes Wort, das er ihnen sagt, erscheint ihnen von der grössten Wichtigkeit. Wie bald ist es dem Lehrer unter solchen Umständen möglich, sein zahlreiches junges Publikum zufrieden zu stellen! Aber auf diese Weise entwickelt sich bei ihm auch leicht jene S e l b s t g e n ü g s a m k e i t, die sich mit dem bereits Erworbenen zufrieden giebt, und es für überflüssig hält, weiter vorwärts zu streben. Ja, mitunter potenziert sich diese Selbstgenügsamkeit zu einer S e l b s t ü b e r h e b u n g, welche alles Wissen und Können anderer gering achtet und nur das eigene hochhält. Sehen Sie sich einmal die jüngeren Lehrer an, welche eben frisch aus den Seminarien kommen und nun erfüllt von dem Wissen, das ihnen daselbst vermittelt wurde, sich im Besitze aller Weisheit wähnen. Dies soll ihnen kein Vorwurf sein — im Gegenteil, es ist dies ein idealer Zug des noch nicht ausgereiften Alters, auf den wir auch in anderen Ständen stossen. Diese jungen Leute wissen eben — Alles! Alles!! Alles!!! — Und so wie nun der neugebackene Jurist nicht selten die gewiegtesten Richter und Advokaten absprechend kritisiert, so glaubt denn auch der kaum dem Seminar entschlüpfte Lehramtskandidat, dass s e i n Wissen schon das gesamte Wissen sei, dessen er für seinen Beruf benötige. Mit erhöhtem Selbstbewusstsein blickt er dann auf die älteren Lehrer herab, welche andere Ansichten, andere Methoden vertreten, als die dem jungen Lehrer geläufigen und ihm als die allein seligmachenden geltenden. Aber auch bei ä l t e r n Lehrern findet sich dieser Zug der Selbstüberschätzung noch vor, und er zeigt sich namentlich dann, wenn dieselben mit Eifer und offenem Kopfe in ihrem Berufe thätig sind und durch jahrelange Erfahrung sich feste Ansichten und Gewohnheiten gebildet haben. Ja, man darf behapten, dass in keinem Stande, ausser dem der Theologen, das Bewusstsein des Allwissens und des A l l e s b e s s e r w i s s e n s, namentlich gegenüber den Standesgenossen, so schroff zutage tritt, als in dem Lehrerstande, und zwar auf allen Stufen seiner Hierarchie, vom Universitätsprofessor bis zum Dorfschullehrer herab. Nehmen Sie einmal die pädagogischen Fachblätter zur Hand, und Sie werden allüberall auf Re-

zension und Polemik stossen, welche in ihrem schroffen und sarkastischen Tone ganz deutlich die Selbstüberschätzung der eigenen und die Geringschätzung fremder geistiger Arbeit an der Stirne tragen. Sicherlich steht diese Eigentümlichkeit unseres Standes im Zusammenhange mit dem Doktrinarismus, der sich durch das fortwährende Lehren und Belehren in jedem Lehrenden mehr oder weniger ausbildet. Und in dem Kreise der Lehrerschaft an den Volksschulen wird sie noch vielfach durch den Unterschied der Vorbildung begünstigt, welche zwischen den Genossen dieser Berufssphäre besteht.

Nachdem ich nun die Notwendigkeit der beruflichen Fortbildung, aber auch die Schwierigkeiten, die derselben im Wege stehen, dargelegt habe, wende ich mich zu den Mitteln, welche uns zu diesem Zwecke dienen sollen. Es wäre gewiss verlockend, über den Nutzen, sowie die Art und Weise der Verwertung all derselben zu sprechen. Ich kann jedoch nur auf einige etwas näher eingehen. Da ist zunächst des Lehrers Lektüre. Was soll sie umfassen, und wie ist sie zu beschaffen? Zwei sonderbare Fragen, die sich gemäss der Ansicht vieler ganz von selbst beantworten. Und doch sind diese Antworten nicht ganz so einfach und leicht, wie manche von Ihnen vielleicht glauben. Der fortschrittliche und sich fortbildende Lehrer soll eben gar vieles und vielerlei lesen. Er soll die älteren und neueren pädagogischen Schriftsteller kennen, er soll wenigstens eine pädagogische Zeitschrift lesen (hierzulande eigentlich zwei, d. h. eine in deutscher und eine in englischer Sprache), er soll sich mit den Klassikern beider Litteraturen vertraut machen, endlich soll er ein politisches Tageblatt lesen, um in der Zeitgeschichte auf dem Laufenden zu bleiben. Versteht er es, seine Zeit vernünftig einzuteilen, so mag er all diesen Richtungen seiner Lektüre gerecht zu werden; den Hauptanteil wird aber stets die pädagogische Lektüre beanspruchen, und von dieser wiederum das Studium gesamter Werke, also die Bücherlektüre. Er wird wohl daran thun, es vorläufig mit e i n e m pädagogischen Schriftsteller zu versuchen und diesen E i n e n erst gründlich zu studieren, ehe er sich auf dem allgemeinen und grossen Felde umsieht. Dabei darf er aber die Lektüre der Fachblätter nicht vergessen. Ja, meine Damen und Herren, es ist nicht nur eine unserer wichtigsten, sondern geradezu eine unserer heiligsten Pflichten, unsere Fachblätter nicht nur zu halten, sondern auch zu l e s e n. Wie sagt doch unser Altmeister Diesterweg über diesen Gegenstand? In einem seiner charakteristischen und markigen Artikel, datiert Juli 1850, lesen wir das Folgende: „Offen gesagt, ich halte es für einen Lehrer nicht nur für eine Schande, wenn er keine pädagogischen Blätter liest, sondern ich spreche ihm auch allen Standessinn ab, wenn er diejenigen seines Standes, die vorzugsweise für denselben arbeiten, nicht unterstützt. Kann er es durch druckwürdige Beiträge, desto besser; kann er es nicht, so halte er ihre Blätter! Der Herausgeber einer belehrenden, anregenden, geistweckenden Zeitschrift bietet seinen Lesern unendlich viel mehr, als sie

ihm jemals geben und leisten können. Und das wollte man nicht anerkennen, nicht unterstützen?“ — So weit Diesterweg. Eine andere Frage wäre nun wohl die: Wie soll sich der Lehrer, und ganz besonders der junge Anfänger, den Segen der Bücher und eines pädagogischen Blattes verschaffen? Er hat wohl kaum Geld genug, um seine eben beginnende Existenz zu fristen. Die Bibliotheken, die ihm zugänglich sind, enthalten einiges, aber der Bezug und die spätere Wiederablieferung sind umständlich. Dazu fehlt nicht selten gerade das, was er am liebsten hätte, es ist gerade an einen anderen ausgeliehen und er kommt als Leiher immer zu spät und hat das Nachsehen. Dann will er ein Buch auch manchmal länger in der Hand behalten, er braucht es zur Vorbereitung auf den Unterricht, zu wiederholtem Nachschlagen und Vergleichen; aber die Ablieferung drängt, er giebt den Schatz ungenützt wieder zurück. Gerade solche Bücher, die der junge Lehrer am meisten braucht — sogenannte Handbücher — stellen die öffentlichen Bibliotheken am wenigsten ein, denn die (so heisst es) muss ja doch jeder sich für seine Privatbibliothek anschaffen. Er muss — als ob er's könnte!

Es wird für viele von unsern jungen Kollegen zu einem Fluche, dass sie sich keine Bücher kaufen, keine Zeitschriften halten können, zu einem Fluche, dem sie für ihr ganzes Leben erliegen. Ohne Lektüre kommen die Langeweile und der Müssiggang, und dieses böse Brüderpaar reisst den jungen Menschen ins Verderben. Er liest nicht, damit entwöhnt er sich des Lesebedürfnisses; der Sinn füllt sich mit andern, oft recht gemeinen Dingen. Denn der junge Lehrer will sich unterhalten, wie es jeder junge Mensch will, und da er die e d l e Unterhaltung nicht hat — nicht haben kann, so greift er nach der bedenklichen, wo nicht geradezu verdammlichen. Ein gutes Buch ist dem Lehrer Stecken und Stab, der starke Geist, an dem er sich aufrichtet, feststeht und die Versuchung siegreich abwehrt. Ohne Buch ist er ein gewöhnlicher Alltagsmensch, den die Wogen des Alltagslebens verschlingen.

Ich will nicht weiter auf dieses Kapitel des Büchermangels unserer jüngeren Kollegen eingehen; vielleicht findet sich während der Debatte ein Weg zur Besserung dieses Übels. Ich wende mich jetzt zu einer andern Seite unserer beruflichen Fortbildung, nämlich zum pädagogischen Vereinsleben. Mit Schillers Wort „Als dienendes Glied schliess an ein Ganzes dich an!“ erinnere ich Sie an die Thatsache, dass wir in einer Zeit der Assoziationen leben. Die Überzeugung, dass Vereinigung das Fundament der Stärke ist, bricht sich in allen Richtungen Bahn und manifestiert sich in der Gründung und dem Bestande zahlloser Vereine. Dieses Streben nach Vereinigung ist in seinem Grunde natürlich und in seinen Erfolgen von höchstem Nutzen. Es entspricht dem in jeder Menschenbrust liegenden Bedürfnis nach einem Leben und Wirken mit andern. Ganz besonders ist es da am Orte, wo ein Mensch in der Vereinzelung, wo er als Individuum vergeblich nach einer Situation ringt, deren er, um

seine Lebensmission zu erfüllen, notwendig bedarf. Wer von Ihnen dächte bei diesen meinen Worten nicht an den Lehrer, zumal an den Volksschullehrer! Kein Beruf erfordert einen höhern Grad von moralischer Kraft und männlichem Selbstbewusstsein als der unserige. Schon die Grösse unserer Aufgabe erheischt zu ihrer Lösung einen ganzen Mann; daneben muss er noch den Widerwärtigkeiten, die sich aus seiner bedrängten Lage und aus seiner mehr als bescheidenen sozialen Stellung sich ergeben, die Stirne bieten. Wenn also irgend einer, so hat er Grund, durch innigen Anschluss an seines gleichen die starken Wurzeln seiner Kraft zu legen. „Es bildet ein Talent sich in der Stille, sich ein Charakter in dem Strom der Welt!" Und zu diesem Strom der Welt des Lehrers gehört ganz besonders der Umgang mit Kollegen. Die Erfahrung lehrt auch, dass ein Lehrer, welcher sich von seinen Berufsgenossen abschliesst, selten seiner Aufgabe gewachsen bleibt, dass er, dem die belebende äussere Anregung eines entsprechenden Umganges fehlt, nur zu oft gegen höhere Interessen gleichgiltig und stumpf wird, und, statt mit frischem fröhlichem Mute seine ganze Kraft an die Veredlung und Bildung der Jugend zu setzen, sich einem mechanischen Schlendrian ergiebt.

Wir fordern vom Lehrer Lektüre und Studium zum Zwecke seiner intellektuellen Fortbildung, wir fordern seinen Anschluss an einen Lehrerverein seiner ethischen, moralischen und sozialen Fortbildung wegen. Und zwar soll dieser Verein ein freier und freiwilliger sein; die Versammlungen dürfen nicht etwa auf höheren Befehl stattfinden, es soll kein äusserer Zwang Elemente zusammenbringen, die vielleicht zum grossen Teile einer Vereinigung abhold sind, vielmehr soll der freie Entschluss, das eigene selbstgefühlte Bedürfnis der Interessierten die Zusammenkünfte ins Leben rufen. Ich will damit den offiziellen Konferenzen das Recht ihrer Existenz nicht absprechen, aber sie haben andere Tendenzen ,andere Ziele. Mit den Versammlungen, die niemand befiehlt, die den Teilnehmern auch keine Perspektive auf Begünstigungen von oben herab eröffnen, ist es ein ganz besonderes Ding. Weil in ihnen ein wirkliches Bedürfnis zusammenführt, und dieses Bedürfnis nach Anregung, nach Austausch und Vergleichung der Ideen und Erfahrungen niemals vollständig befriedigt wird, sondern sich fortwährend und, je mehr die Bildung der Vollendung entgegen reift, immer intensiver sich geltend macht: so tragen diese Vereinigungen die Bedingungen zu ihrem Bestande in sich. Man kann sie den Quellen vergleichen, die stetig fliessen und deren Ergiebigkeit ohne Anwendung künstlicher Mittel ewig dieselbe bleibt. Ihr eigentlicher Wert aber liegt darin, dass sie den Lehrer bei Lust und Mut erhalten, dass sie ihn befähigen, die höhere, die ideale Auffassung seines Berufes unter den Sorgen des Lebens, speziell seines Lebens, sich zu wahren, und dass sie ihn sich gross fühlen lassen in seiner Aufgabe und in sich stark genug, um an seinem Platze erfolgreich ins Leben einzugreifen.

Ich komme nun auf ein drittes Mittel unserer Fortbildung zu spre-

chen, und zwar auf eines, das schon deswegen unsere besondere Beachtung verdient, weil es hier in Amerika eine ganz besonders prominente Stellung einnimmt. Ich meine die s. g. Fortbildungskurse. Zu diesen haben wir zunächst die Lehrerinstitute zu rechnen (bitte, entschuldigen Sie diese etwas gewaltsame Verdeutschung des Wortes Teachers' Institutes), aber auch die Konferenzen, die Sommerkurse unserer Universitäten, die Bestrebungen der s. g. University Extension, die Vorlesungen, welche die Lehrerschaft in manchen Städten halten lässt, und andere Veranstaltungen ähnlicher Tendenz — sie alle müssen unter dieselbe Rubrik gebracht werden.

Die Vorteile, welche die Fortbildungskurse dem nach Vervollkommnung strebenden Lehrer bieten, sollen hier weder abgeleugnet, noch auch nur im geringsten verkleinert werden. Gewiss haben diese Institutionen in einem Lande und unter Verhältnissen, wo es an einem eigentlichen Lehrerstande thatsächlich fehlt, viel Gutes gestiftet. S i e alle haben solche Kurse schon mit- und durchgemacht; manche Anregung und Belehrung, welche später im Schulzimmer ihre Früchte trug, verdankten Sie diesen Kursen. Aber dieselben haben auch ihre Mängel, und der erste und fühlbarste derselben ist ihre Unzulänglichkeit. Es sind ihrer zu wenige, und diese wenigen dauern immer nur ein paar Tage. Die Beteiligung ist eine so rege und zahlreiche, dass von direkter oder gar individueller Anregung von seiten der leitenden Instruktoren kaum die Rede sein kann. Dazu kommen noch so mancherlei andere Umstände, welche den Erfolg beeinträchtigen, z. B. die Ungleichheit in der Vorbildung bei den Hörern, die oft totale Unbekanntschaft der Instruktoren mit den Hörern, das Gewerbsmässige und Mechanische in den Vorträgen, der Mangel an Muster- und Normalklassen, und so manches andere.

In Europa, vorzugsweise in Deutschland, hat man die Mängel der periodischen Lehrerkonferenzen und Fortbildungskurse längst eingesehen und hat deshalb darnach gestrebt, nach beiden Richtungen hin Besseres zu bieten. Einen grossen Teil dieses Besseren zu leisten ist die Aufgabe der Vereine geworden, der andere Teil aber fiel dem Staate und den Gemeinden — besonders den grösseren Städten zu. Man suchte und fand die Lösung dieser Aufgabe, indem man die Seminarkurse durch Fortbildungsschulen ergänzte, und in dieser Weise entstanden die pädagogischen Fortbildungs s c h u l e n, in Deutschland einfach Pädagogien genannt. Sie haben einen doppelten Zweck. Sie bieten denjenigen Lehrern, welche während der Seminarzeit die erforderliche Bildung nicht zum Abschluss bringen konnten, nun die Gelegenheit und Möglichkeit, dieselbe zu vervollkommnen und abzurunden, ohne dadurch gezwungen zu werden, aus der eigentlichen Amtsthätigkeit heraus zu treten. Andererseits kommt das Pädagogium aber auch dem bereits fertigen Lehrer entgegen. Er findet hier den Ort, um sich noch weiter auszubilden, vielleicht auf ein höheres Examen sich vorzubereiten. So wird das Pädagogium zu einer

Art von Universität für den Lehrerstand; es findet seine Parallelen in den Sommerkursen unserer Universitäten, sowie in der s. g. University Extension überhaupt, ist aber all diesen Einrichtungen in jeder Hinsicht vorzuziehen. Die bedeutendsten Pädagogien der von mir angedeuteten Art sind a) das Pädagogium der Stadt Wien, und b) das Pädagogium des Herbertianers Rain in Jena.

Ich bin am Ende meines Vortrages angelangt. Sie konnten wohl kaum von mir erwarten, dass ich in der mir zugemessenen Zeit eine erschöpfende Behandlung meines Gegenstandes liefern konnte; selbst die bloss namentliche Aufzählung aller Fortbildungsmittel, wie sie dem Lehrer im Amte zu Gebote stehen, lag ausser dem Bereich der Möglichkeit. Aber die drei genannten lagen mir auf dem Herzen — liegen uns allen am Herzen, denen die Fortbildung unseres Standes und — mit derselben — das Wohl der Schule heilig und teuer ist. Welch schöne Aufgabe wäre es für unsern Lehrerbund, nachdem er dem Lande bereits ein Musterseminar geschenkt hat, nunmehr die Pädagogiumsangelegenheit anzuregen und dahin zu streben, dass in jeder grösseren Stadt des Landes eine derartige Anstalt ins Leben gerufen werde. Wir wollen der Sache unsere Aufmerksamkeit widmen — vielleicht finden wir den Weg zum Ziele einfacher und leichter, als wir ihn uns jetzt vorstellen.

Die Reform des höheren Schulwesens in Deutschland und—bei uns.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Leo Stern*, Milwaukee, Wis.

Das September-Heft der „Educational Review" enthält einen äusserst inhaltsvollen Artikel über "Reform of secondary education in German" aus der Feder von L. Viereck in Braunschweig. In diesem Artikel wird uns ein klares Bild über die Bestrebungen, die seit mehr als 20 Jahren von deutschen Schulmännern gemacht werden, um den Lehrplan der Gymnasien (Lateinschulen) den Anforderungen der Jetztzeiit entsprechend zu gestalten. Die Übelstände, welche der bisherige Lehrplan der Gymnasien mit sich brachte, waren derartige geworden, dass schon in den 70er Jahren, also lange bevor der jetzige Kaiser seine Anschauungen in einer eigens einberufenen Versammlung von Vertretern der höheren Schulen klar legte, in den Tageszeitungen, in Pamphleten und in öffentlichen Vorträgen auf eine Änderung des Lehrplanes der Gymnasien hingearbeitet wurde. Vor allen Dingen wurde überall betont, dass den alten Sprachen zu viel und den lebenden Sprachen zu wenig Zeit eingeräumt sei.

Als erste Frucht dieser Agitation ist die sogenannte „Pionierschule" anzusehen, und zwar sind augenblicklich zwei Systeme in Kraft, das Altonaer und das Frankfurter. Beide tragen zunächst der allgemein durchdringenden Anschauung Rechnung, dass neben der Muttersprache nicht das Lateinische und Griechische als Basis des Lehrplanes einer höheren Schule anzusehen sind, sondern lebende Sprachen. Die Reformatoren und Begründer der Pionierschulen waren nicht damit zufrieden, dass die Unterrichtszeit für alte Sprachen auf allen Gymnasien um mehr als ein Drittel zu Gunsten der Muttersprache und der lebenden Sprachen verkürzt wurde, nein, sie warfen überhaupt das Lateinische aus den ersten 3 Schuljahren vollkommen hinaus und setzen statt dessen für die ersten 2 Jahre das Französische und für das 3. Jahr das Englische. Im 4. Jahre beginnt der Unterricht im Lateinischen und wird 6 Jahre lang fortgesetzt. In diesem Jahre zeigt sich der Unterschied zwischen dem Altonaer und dem Frankfurter System. Auf dem Lehrplane des ersteren findet das Griechische überhaupt keinen Platz, während auf dem des letzteren die Schüler, entsprechend ihren Zukunftsplänen, nun die Wahl zwischen der Teilnahme am griechischen oder englischen Unterrichte haben. Dadurch ist es jedem jungen Manne möglich gemacht, sich für seinen zukünftigen Lebensberuf diejenige höhere Bildung anzueignen, die ihm später am nutzbarsten ist. Das Gymnasium hat mit dieser Reform aufgehört, den Schülern eine einseitige, für die modernen Verhältnisse unpraktische Erziehung zu gewähren und sie allein für die Universität und nicht für das Leben heranzubilden.

Von allen Seiten, mit Ausnahme von der der verknöcherten Altphilologen, fanden die Befürworter dieser Reformen Unterstützung und Aufmunterung, auch die Regierung stand und steht diesen Bestrebungen freundlich gegenüber und gewährt ihnen sogar finanzielle Hilfe. Erklärte doch der Kultusminister vor einigen Jahren im preussischen Abgeordnetenhause auf eine diesbezügliche Anfrage: die Bestrebungen zur Reform des Gymnasiallehrplanes seien über das Stadium des Versuches hinaus; wenn die Erfolge, wie bisher, anhielten, so sei er dafür, dass der Lehrplan auf allen höheren Schulen geändert werde. Die höheren Schulen der Jetztzeit seien nicht länger als Vorbereitungsstätten für die Universität zu betrachten. Es sei eine Beleidigung aller Gebildeten, seien sie Kaufleute oder Industrielle, anzunehmen, dass nur derjenige als gebildet anzusehen sei, der die bisherige einseitige Erziehung genossen habe. Das Lateinische habe seine frühere Stellung vollkommen verloren, Deutsch, Englisch und Französisch seien heute diejenigen Sprachen, auf denen die Bildung beruhe.

Dass solche Worte, von hoher, massgebender Stelle gesprochen, die Umwandlung der alten Lateinschule in die moderne beschleunigte, war wohl vorauszusehen. Nach offiziellen Berichten war bis Ostern 1899 in 11 Städten die Umwandlung nach dem Altonaer, und in 21 Städten nach

dem Frankfurter System vor sich gegangen; seitdem hat sich die Zahl der Reformgymnasien ganz bedeutend vermehrt.

Wir sehen also, dass die Bestrebungen zur Reform der höheren Schulen in Deutschland hauptsächlich dahin gehen, den Unterricht in den alten Sprachen zu verkürzen und den in den lebenden Sprachen zu erweitern. Da nun Deutschland in diesen Bestrebungen nicht allein dasteht, sondern die Berichte aus Frankreich, Italien, Österreich, Schweden, Norwegen und Dänemark ähnlich lauten, so drängt sich unwillkürlich die Frage auf: „Wie ist es bei uns, in den Ver. Staaten? Welche Stellung wird den alten resp. den lebenden Sprachen im Lehrplane unserer Hochschulen, die wohl am besten den Gymnasien zu vergleichen sind, eingeräumt?" Diese Fragen können nicht so kurzer Hand beantwortet werden; wir müssen zunächst diejenigen 3 Punkte erwähnen, in welchen der hauptsächlichste Unterschied zwischen Gymnasium und Hochschule (in amerikanischem Sinne) liegt. 1) Der Gymnasiast ist bei seinem Eintritte in die unterste Klasse (Sexta) ungefähr 10 Jahre alt, während der junge Amerikaner bereits die Volksschule durchgemacht hat, also bei seinem Eintritte in die Hochschule das Alter von 14—16 Jahren erreicht hat. 2) Der Unterricht ist auf den Hochschulen nicht wie auf den Gymnasien in allen Fächern obligatorisch, sondern der Hochschüler hat die Wahl zwischen 4—6 Kursen, die gewöhnlich eine 4jährige Dauer haben. 3) Auf den Gymnasien sind nur Knaben, während auf den Hochschulen beide Geschlechter vertreten sind.

Wir werden sehen, wie gerade der zuletzt angeführte Punkt bei der Beantwortung der oben gestellten Frage von Wichtigkeit ist, und ich möchte nun diese Frage dahin beantworten, dass von jener gesunden Bewegung zur Schulreform, die in fast allen Kulturstaaten Europas vor sich geht, bei uns kein Hauch zu spüren ist. Während es sich nicht leugnen lässt, dass die Universitäten während der letzten Jahre höchst lobenswerte Anstrengungen gemacht haben, um den Unterricht in den modernen Sprachen in den für die Universität vorbereitenden Schulen, also den Hochschulen, zu fördern, indem sie für fast alle Kurse die Kenntnis wenigstens e i n e r modernen Sprache vorschrieben, hat sich im Gegensatz dazu die Anzahl der Hochschüler, die an dem lateinischen Unterricht teilnehmen, bedeutend vermehrt. Bevor ich die Gründe, die diese sonderbare Erscheinung hervorbringen, angebe, dürfte es vielleicht von Interesse sein, erst einmal die Gesamtzahl der Schüler und die Zahl derjenigen, die Latein lernen, zu betrachten. Vor mir liegt das statistische Material einer Reihe von Hochschulen, und da finde ich, dass in den meisten die Gesamtzahl der Knaben die der Mädchen übersteigt, dass dagegen mehr Mädchen als Knaben im ersten Jahre Latein nehmen und weitaus mehr Knaben als Mädchen im 4., also letzten Jahre; dass dagegen mehr Knaben als Mädchen im ersten Jahre Deutsch lernen, und dass die Zahl der Knaben und Mädchen im letzten Jahre ungefähr die gleiche ist.

Zu welchen Schlussforderungen berechtigen nun obige Thatsachen? 1) Dass der junge Mann solche Fächer zu erlernen bestrebt ist, die ihn am besten für das praktische Leben vorbereiten, und 2) dass das Mädchen dem Zuge der Mode folgt. Denn es lässt sich nicht leugnen, dass gerade hierzulande das Studium einer fremden Sprache Modesache ist. Wir haben hier schon Perioden gehabt, in denen es zum guten Tone gehörte, Französisch oder Deutsch zu lernen, und seit einigen Jahren glaubt kein junges Mädchen, Anspruch auf Bildung (?) machen zu dürfen, wenn es nicht mit grösstem Stolze sagen kann: "O I am taking Latin." Wie die Ärmel der Damenkleider, je nach der Mode, bald weit, bald eng sind, so ändert sich auch bei den jungen Mädchen ihre Vorliebe für die eine oder andere Sprache. Da es nun Thatsache ist, dass die meisten Mädchen schon nach dem ersten oder spätestens zweiten Jahre die Hochschule verlassen, so kann man wohl behaupten, dass die Zeit, die sie auf die Erlernung des Lateinischen verwandt haben, vollkommen verloren ist, während ein zweijähriger Unterricht in einer modernen Sprache ihnen eine solche Vorbildung gewährt, dass sie mit Leichtigkeit sich weiter fortbilden könnten. Die Schuld an einer solchen Zeitverschwendung tragen hauptsächlichst die Eltern, die nicht darauf sehen, dass ihr Kind die Schulzeit praktisch verwertet, und nicht gar zu selten der Prinzipal (Direktor) der betreffenden Hochschule.

Wir finden nämlich unter den Prinzipalen zwei Typen. Der erste Typus wird dargestellt durch den Mann, der eine gute Erziehung genossen, sich auch in fremder Herren Länder umgeschaut und sich dadurch einen erweiterten Gesichtskreis erworben hat; der mit Interesse das verfolgt, was auf dem Erziehungsgebiete überall vorgeht, und sich eine fortschrittliche Gesinnung angeeignet hat. Ein solcher Prinzipal wird auf Befragen der Schüler stets die Notwendigkeit des Erlernens von modernen Sprachen betonen und diesen Unterrichtszweig nach Kräften fördern.

Den anderen Typus finden wir in dem Manne, dessen Vorbildung eine beschränkte war, der ausserhalb seiner Stadt oder seines Staates nichts kennt und in der althergebrachten Weise in dem Erlernen der alten Sprachen alles Heil für seine Schüler sieht.

Es erübrigt nun noch die Frage: „Was kann geschehen, um unsere Hochschulen auch inbezug auf Sprachen den fortschrittlichen Bestrebungen entsprechend zu gestalten?"

Nur eine Antwort ist darauf möglich, und diese lautet: „Das Studium von wenigstens einer modernen Sprache muss in allen Kursen der Hochschule während der gesamten 4 Jahre obligatorisch gemacht werden."

Die Volkspoesie im Unterricht.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Prof. Harold Arjuna Graevell van Jostenode*, Brüssel, Belgien.

(Schluss.)

Einen etwas anderen Stil hat das hübsche französische Lied, das Bladé in den „Poésies populaires en langue française recueillies dans l'Armagnac et l'Angenais. Paris 1879" mitteilt.

La belle affligée.

Promenant sous l'ombrage
Tout le long d'un ruisseau,
I'ai entendu la belle
Là-bas dans le vallon,
Qui dit une chanson.

Me suis rapproché d'elle
Pour l'entendre chanter.
„Chantez, chantez, la belle,
Chantez, chantez toujours
Le plaisir de l'amour!"

„Que veux-tu que je chante?
Chanter je ne puis pas.
Mon amant est malade;
Peut-être qu'il mourra.
Non, je ne chante pas."

Das kleine Liedchen ist mit französischer Grazie abgefasst. Man könnte sich billig wundern, warum das Mädchen anfangs singt und später erklärt, nicht singen zu wollen, weil sein Geliebter krank sei, wenn Einem nicht einfiele, dass in südlichen Gegenden das Singen von Liebesliedern von seiten der Mädchen in Gegenwart eines Mannes als eine Gunst, wenn nicht als Liebeserklärung aufgefasst wird. Das Mädchen giebt auf eine feine Weise dem jungen Manne zu verstehen, dass es verlorene Liebesmühe sei, da es keine Ursache zur Fröhlichkeit habe.

Zum Schlusse will ich noch zwei skandinavische Volkslieder mitteilen. Ich entnehme ihre Übersetzung dem „Ausländischen Liederschatz", der bei Peters in Leipzig erschienen ist. Das eine führt den Titel „Blutrache".

1.

Klein Hilla sitzet im Kämmerlein,
(Keiner weiss mein Elend als Gott!)
Manche Thräne ihr fällt auf die Wangen fein.
(Der lebt ja doch nicht mehr, dem ich könnt' klagen mein Elend!)

2.

Und es war der Herzog Hildebrand,
(Keiner weiss mein Elend als Gott!)
Mit dem ich musste flieh'n aus dem Land.
(Der lebt ja doch nicht mehr, dem ich könnt' klagen mein Elend!)

3.

Hildebrand! Hildebrand! dein Schlafen lass sein! (Keiner etc.)
Ich höre den Vater, die Brüder mein. (Der lebt etc.)

4.

Sechs Brüder erschlug er, den Vater mein, (Keiner etc.)
Töte nicht mir den jüngsten Bruder mein! (Der lebt etc.)

5.

Und bevor und eh' ich dieses Wort noch sprach, (Keiner etc.)
Hildebrand erschlagen zur Erden lag. (Der lebt etc.)

Es ist kaum möglich, kürzer eine schreckliche Tragödie darzustellen. Hier sieht man recht deutlich das Sprunghafte der Volkspoesie. Es mögen ja gewiss Zwischenstrophen im Volksmunde existieren. Aber so wie die Darstellung hier geboten wird, genügt sie dem Volke und ist jedenfalls packender als eine detaillierte Erzählung. Der Phantasie des Hörers bleibt mehr überlassen, und das Volk, das sich in die Situation versetzen kann, füllt die Lücken aus. Dazu webt die Melodie mit ihrem stets wiederholten Kehrreim („Keiner weiss mein Elend als Gott! — Der lebt ja doch nicht mehr, dem ich könnt' klagen mein Elend!") eine Atmosphäre von Wehmut und namenloser Trauer über die furchtbare Schicksalstragödie.

Hilla (sie wird „klein" genannt, wie alle Mädchen in den skandinavischen Liedern) flieht mit Hildebrand, ihrem Geliebten. Ihr Vater verfolgt das Paar mit seinen 7 Söhnen. Hildebrand, der vor Müdigkeit vom raschen Ritt eingeschlafen ist, wird von Hilla geweckt und ein heisser Kampf entbrennt. Hilla sieht schaudernd den Untergang ihrer nächsten Verwandten. Da lebt noch ihr jüngster, ihr geliebtester Bruder. E r soll wenigstens nicht sterben. Sie will ihn retten. Aber ehe sie noch das Wort hat aussprechen können, wälzt sich schon ihr Geliebter im Blute. Das scharfe Schwert des jüngsten Bruders hat die Ehre des Hauses gerettet. Hilla aber bleibt einsam in ihrem Elende zurück.

Das Lied beginnt als Einleitung mit der Schilderung des Schmerzes der Verlassenen. Alles ist dabei echt episch. Es wird nicht gesagt, dass sie traurig sei. Aber es wird berichtet, was sie thut. Sie weint. Dann wird sie selbst im Kehrreim sprechend eingeführt. Man erfährt aus ihm, wenn auch nur unbestimmt, warum sie unglücklich ist. In diesen Tönen grenzenlosen Schmerzes liegt eine Welt von Elend: „Keiner weiss mein

Elend als Gott!“ Ihm allein kann sie noch klagen. Aber er giebt ihr keine Antwort. Sie lebt dahin — wer weiss wie lange — in dumpfem Schmerze, bis sie der Tod erlöst. („Der lebt ja doch nicht mehr, dem ich könnt' klagen mein Elend!“)

Das Lied vom Nökken.

1.

In des Meeres tiefsten Wunderhallen
ruht der Nökk im krystall'nen Saal.
Nachtgewebte Nebelschleier wallen
über Flut, über Höh' und Thal.
Rings der Berge Häupter ragen bleich ergraut;
nah' und fern kein Säuseln, keiner Stimme Laut;
und wie leise schauernd alles schweigt,
der Meeresfürst dem Muschelschloss entsteigt.

2.

Ägirs Töchter schaukeln ihn gelinde,
plätschern über'm klaren See.
Horch, die Goldharf' tönt im Hauch der Winde
weit verhallend unendlich Weh.
Tönt von Sehnsucht nach verschwund'ner Liebe Lust,
weckt Verlangen auf ir. unerfahr'ner Brust,
ahmt den Ton jener Stimme nach,
die liebend einst zu unserm Herzen sprach.

3.

Schon die Stern' am Himmelszelt erwachen
bei der Meeresharfe süssem Klang,
leise bebend löst der Knab den Nachen,
folgt dem Schall das Gestad' entlang.
Näher wähnt er freudig sich dem Wohllaut schon,
aber ferner lockt ihn äffend stets der Ton.
Dunkle Nacht rings um den Armen her,
sein Heimatland erblickt er nimmermehr.

Wir sind hier in vollem Geisterreich. Es wird ein Gemälde vor unseren spannenden Augen entrollt, so schreckhaft grossartig und geheimnisvoll, wie es nur einer der grössten Künstler fertig bringen kann. Das Volk aber ist der grösste Künstler. Diese einfachen Leute im hohen Norden empfinden tief. Für sie birgt die Natur geheimnisvolle Kräfte. Wie die alten Griechen die Natur belebten mit Faunen, Satyren, Doyaden und ähnlichen wunderbaren Wesen, so sahen die Nordmänner überall Elfen, Zwerge und Nixen, die den Menschen beeinflussen können. Sie

sind oft gutmütig, öfter aber gefährlich. Wer sich verirrt und sein Haupt zur Ruhe legt auf der Elfenhöh, der sieht im Traume (im „Trance") den lustigen Reigen der Elfen. Wer sich träumerisch dem Wasser nähert, auf den wirkt das Element mit geheimnisvoller Macht, der empfindet bald die Nähe des Wassermannes, der ihn hinabzuziehen sucht in sein dunkles Reich. Er bedient sich dazu einer wunderbaren Harfe, welche die Seele des Menschen in deren tiefsten Tiefen aufwühlt. Ihr geheimnisvoller Klang weckt die Sehnsucht. Schlummert doch in jedes Menschen Brust der Zug nach dem Geheimnisvollen, Unnennbaren, Unschaubaren. Im Norden aber ist er stärker, als im Süden, weil das Klima und die ganze Natur den Menschen verinnerlichen, während die heitere Sonne des Südens den Menschen eher lebenslustig und oberflächlich macht. Im Lande des Nebels, der rauhen Stürme, des langen Winters, düsterer Wälder und geheimnisvoll rauschender Wasserfälle aber wohnen die Geister mit Vorliebe und erfüllen die Seele mit Sehnsucht nach jenem wunderbaren Land, „das alle Welt umspannt", das man mit den Augen nicht sehen kann, wohl aber mit dem Traumorgan.

Es spricht oft zu uns durch die Welt der Töne. Denn die Töne sind Schwingungen, die aus geheimnisvollen Tiefen zu uns dringen und durch das Ohr an unser Herz schlagen und da einen Widerhall wecken, der die Seele mit Grausen füllt oder mit Lust. Die ganze Welt, alle Materie, ist im Grunde ja nur Schwingung des Äthers. Jede Schwingung aber bringt einen Ton hervor. Die Alten wussten das gut genug, wenn sie von der „Sphärenmusik" sprachen. Die Welt ist Harmonie. Wessen Sinne nun erschlossen sind, der hört das Gras wachsen. Er hört und sieht die magischen Kräfte, welche hinter der Erscheinungen Flucht sind. Alles Vergängliche ist ja nur ein Gleichnis. Wer die Ideen erblickt im Jenseits, dem tönt die Zauberharfe. Er wird dadurch ein Dichter, ein Seher, ein Prophet. Ist die Poesie ja doch im Grunde nichts Anderes als das Schauen von Ideen.

Wehe aber demjenigen, der ohne inneren Halt sich dem geheimnisvollen Elemente anvertraut! Er geht dem zauberhaften Klange nach; aber er gelangt nicht zum Ziel. Sein kleiner Nachen schwankt unstet auf der wilden Flut. Angst und Verzweiflung ergreift den lebenden Schiffer und er geht unter, sein Geist in Wahnsinn umnachtet. Viele hoffnungsvolle Jünglinge sind so ihrem Streben nach Höherem zum Opfer gefallen, weil sie der Reinheit entbehrten und der sittlichen Stärke. Man braucht einen Führer auf dem Meere des Lebens, und jenes geheimnisvolle Land, das man mit schwankem Kahn zu finden hofft, entschwindet in dunkler Nacht, wenn die Sterne untergegangen sind.

Die Goldharfe der Poesie aber tönt unbekümmert weiter. Sie hat geklungen, seit unvordenklichen Zeiten, so lange es Menschen auf der nahrungspendenden Erde giebt, am lotusumsäumten Ganges, in der Ebene

von Kurukshetra, Brahmavarta und Hastinapura, auf den rauhen Felsengebirgen von Norwegen, am blauen jonischen Meer und in den grünen Steppen des heiligen Russland, und sie wird tönen, von ehrwürdigen Händen geschlagen, über die Jahrhunderte.

Für die Schulpraxis.

I. Wilhelm Tell.

Vortrag, gehalten vor der Modern Language Association of Ohio.

Von *Marie Dürst*, Dayton, Ohio.

(Schluss.)

Tell ist mittlerweile mit dem geretteten Baumgarten auch vor Stauffachers Wohnung angelangt und begiebt sich mit dem letzteren nach Altdorf in Uri, wo man eben an einer Festung, Zwing Uri, baut. Schmerz und Empörung bemächtigen sich der beiden Männer beim Anblick dieses schmählichen Werkes; sie und der Frondienste thuende Meister Steinmetz mit seinen Gesellen geben diesen Gefühlen Ausdruck in wenigen, vielsagenden Worten. Dazu kommt nun noch das Aufstecken von Gesslers Hut und die unerhörte Aufforderung, demselben Ehre zu erweisen, um dadurch den Gehorsam gegen den Kaiser kundzugeben.

Hier lernen wir Tell kennen als einen schlichten, entschlossenen Mann von wenig Worten; er ist gern allein und will „nicht raten, aber thaten":

Doch, was ihr thut, lasst mich aus eurem Rat,
Ich kann nicht lange prüfen oder wählen;
Bedürft ihr meiner zur bestimmten That,
Dann ruft den Tell, es soll an mir nicht fehlen.

Tell begiebt sich nun auf den Heimweg nach Bürglen hinunter und Stauffacher nach dem Hause Walter Fürsts, um mit ihm Rat zu pflegen. Hier trifft er den jungen, landesflüchtigen Melchthal, dem Walter Fürst Obdach gewährt. Da finden wir sie nun, die drei Eidgenossen, (wer hätte sie nicht schon im Bilde gesehen!) die Vertreter der Urkantone.

Sehr glücklich ist das verschiedene Lebensalter der drei Verbündeten benutzt: der etwas ängstliche Alte, Walter Fürst, der besonnene Mann, Werner Stauffacher, der leidenschaftliche Jüngling, Arnold vom Melchthal. Wir vernehmen jetzt die Unbill, die man dem braven Sohn, den Frevel, den man seinem greisen Vater, Heinrich von der Halden, angethan. Unvergleichlich schöne Worte legt Schiller hier dem ersteren in den Mund, um seinem ungeheuren Schmerz Ausdruck zu geben:

O, eine edle Himmelsgabe ist
Das Licht des Auges. — Alle Wesen leben
Vom Lichte, jedes glückliche Geschöpf —
Die Pflanze selbst kehrt freudig sich zum Lichte.
Und er muss sitzen, fühlend, in der Nacht,
Im ewig Finstern, — ihn erquickt nicht mehr

Der Matten warmes Grün, der Blumen Schmelz;
Die roten Firnen kann er nicht mehr schauen. —
Sterben ist nichts — doch leben und nicht sehen,
Das ist ein Unglück. — Warum seht ihr mich
So jammernd an? Ich hab' zwei frische Augen
Und kann dem blinden Vater keines geben,
Nicht einen Schimmer von dem Meer des Lichts,
Das glanzvoll, blendend mir ins Auge dringt.

Dann, um uns zu überzeugen von seinem unerschütterlichen Entschluss, des Vaters Blendung an dem Tyrannen Landenberg zu rächen:

Und wohnt' er droben auf dem Eispalast
Des Schreckhorns oder höher, wo die Jungfrau
Seit Ewigkeit verschleiert sitzt — ich mache
Mir Bahn zu ihm; mit zwanzig Jünglingen,
Gesinnt wie ich, zerbrech' ich seine Feste.

Man hat diesen innigen Erguss des Gefühls zu hoch finden wollen für den einfachen Hirtensohn; aber hat die dramatische Dichtung nicht das Recht, in solchem Falle zu idealisieren und ihren Personen den lebendigen Ausdruck schwungvollen Gefühls zu leihen?

Nach längerer Beratung kommen die drei Eidgenossen überein, dass jeder in seinem Kanton für den Bund werben und zehn vertraute Männer mitbringen solle zu einer verabredeten Tagung, vielmehr nächtlichen Versammlung im Rütli, einer von Gehölz umgebenen Wiese am See, unweit der Grenzmark von Uri und Unterwalden. —

Hiermit endet der erste Akt, von dem Goethe sagte: Das ist kein erster Akt, sondern ein ganzes Stück, und zwar ein vortreffliches.

Im zweiten Akt sehen wir uns an den unweit von Altdorf gelegenen Edelhof des Freiherrn von Attinghausen versetzt. In dem gotischen Saal finden wir den würdigen, fünfundachtzigjährigen Greis von hoher, edler Statur, umgeben von seinen Knechten, mit denen er nach alter Sitte den Frühtrunk teilt. Das Auftreten seines Neffen Ulrich und dessen Unterredung mit dem Oheim, der den bethörten Jüngling zu sich beschieden, geben Schiller Gelegenheit, in einigen trefflichen Zügen die Stellung, welche der Adel zur Befreiung der Waldstätte nimmt, zu schildern, Ulrichs Verhältnis zu Bertha von Bruneck anzudeuten, und die Gesinnung dieses von Hoffnung und Liebe gefesselten, ehrsüchtigen Junkers darzuthun, der, vom Ernste des Lebens noch nicht ergriffen, sich vom Glanze des österreichischen Hofes verlocken lässt und das Gemeinwohl seinem persönlichen Interesse hintansetzt. Vergebens versucht der greise Edelmann in den rührendsten Worten, seinen Neffen von Gessler zurückzuziehen und für die Sache seines Volkes zu gewinnen:

O, lerne fühlen, welches Stammes du bist!
Wirf nicht für eiteln Glanz und Flitterschein
Die echte Perle deines Wertes hin. —
Das Haupt zu heissen eines freien Volks,
Das dir aus Liebe nur sich herzlich weiht,
Das treulich zu dir steht in Kampf und Tod —
Das sei dein Stolz, des Adels rühme dich —
Die angebornen Bande knüpfe fest;
Ans Vaterland, ans teure, schliess dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen!

Die nächste Szene führt uns einige Stunden Weges nördlich, am Fusse des Uri Rotstock entlang, nach der so oft beschriebenen und besungenen Stelle,

dem Rütli. Es ist völlig Nacht; nur der See und die weissen Gletscher leuchten im Mondlicht; dazu noch das seltene Ereignis eines Mondregenbogens.

Zuerst erscheinen die Unterwaldner, voran Melchthal, der allein den geheimen Waldpfad kennt. Dann kommen die Schwyzer auf dem See herangefahren; zuletzt die Urner, die einen weiten Umweg durchs Gebirg machen müssen, um die Kundschaft des Landvogts zu hintergehen.

Nun beginnt eine Tagsatzung unter Gottes freiem Himmel, die wohl einzig dasteht in ihrer Art, und Schillers Ausführung dieser Massenszene gilt als eine der besten aus der grossen Zeit unserer Dichtkunst; denn Schiller beherrscht mit überlegener Sicherheit eine grosse Zahl auf der Bühne. Es liegt in dieser Darstellung eine Schönheit, ein Zauber, eine Fülle von prächtiger Lokalfarbe, die immer aufs neue zur Bewunderung hinreisst. Die gegenseitige Begrüssung der Ankömmlinge von den drei Kantonen, die Einrichtung der Tagsatzung, die Entscheidung der Frage, welches der drei Völker der Landsgemeinde den Landammann geben soll, Stauffachers grossartige Darstellung vom Wesen und Zweck des Bündnisses, der bewegte Austausch der Ansichten und Parteien über die Stellung des Bundes zum Kaiser, über die Mittel und Wege, sich von der Gewaltherrschaft der Vögte zu lösen; endlich der feierliche Schwur zu solch feierlicher Stunde, im Anblick der Morgenröte:

Wir wollen sein ein einzig Volk von Brüdern,
In keiner Not uns trennen und Gefahr.
Wir wollen frei sein, wie die Väter waren,
Eher den Tod, als in der Knechtschaft leben.
Wir wollen trauen auf den höchsten Gott
Und uns nicht fürchten vor der Macht der Menschen. —

Welch grossartige Gruppe von dramatischen Momenten in dieser Szene! Sie kommt zum Abschluss, indem jeder der 33 Beteiligten still seines Weges geht in gehobener Stimmung, zu welcher die umgebende Natur und die aufgehende Sonne wesentlich beitragen. —

Der Anfang des dritten Aufzugs entfaltet anschaulich das stille häusliche Leben unseres Helden; denn wir sind nun zu Bürglen im Schächenthal. Wir finden Tell als Hausvater, seine Gattin Hedwig als Hausfrau auf dem Hofe beschäftigt. Die Kinder spielen mit einer kleinen Armbrust; im älteren Knaben verrät sich schon die Liebe zum Schützenleben. Schiller lässt ihn das schöne Liedchen singen:

Mit dem Pfeil, dem Bogen
Durch Gebirg und Thal
Kommt der Schütz gezogen
Früh am Morgenstrahl,

und zeigt uns, wie Tell schon die Knaben zur Selbsthilfe anleitet. In der Unterredung der beiden Gatten schildert Hedwig lebhaft ihre Angst wegen Tells Wagefahrten bei der kühnen Verfolgung des Wildes und ihre Besorgnis, die Knaben werden auch das halsgefährliche Gewerbe des Gemsjägers wählen. Sie macht Tell den Vorwurf, er sei immer da, wo die höchste Gefahr sei, und denke nicht an Frau und Kinder, indem sie auf die in ihrem Sinne tollkühne Rettung Baumgartens anspielt, worauf Tell herzlich erwidert:

Lieb Weib, ich dacht' an euch!
Drum rettet ich den Vater seinen Kindern.

Dass Tell nach Altdorf will, ängstigt sie; es ahnt ihr nichts Gutes, indem Gessler zur Zeit dort weilt; sie bittet ihren Gatten, von seinem Vorhaben abzulassen, oder doch wenigstens die Armbrust nicht mitzunehmen. Tell aber hält an dem Spruch:„ Thue recht und scheue niemand"; auch kann er ihrer

Bitte, von Altdorf wegzubleiben, nicht willfahren, weil er zu kommen zugesagt hat. Dadurch, dass Schiller ihn seinen Knaben mitnehmen lässt zum Ehni, vervollständigt er die Vorbereitungen für den Höhepunkt des Dramas.

Zu gleicher Stunde, wo Tell sich von Hause verabschiedet, begiebt sich der Landvogt Gessler mit seinem Gefolge auf die Jagd. Unter diesen befinden sich Bertha von Bruneck (eine Erfindung Schillers) und Rudenz. Die Güter der adeligen Jungfrau liegen in den Waldstätten, trotzdem ihr Geschlecht auf Habsburgs Seite steht.

In einer eingeschlossenen, wilden Felsengegend finden sie während der Jagd Gelegenheit, sich zu erklären. Rudenz, der glaubte, nur als Höfling um Berthas Hand werben zu dürfen, ist nicht wenig erstaunt über den strengen Blick, womit Bertha seine feurige Liebeserklärung vernimmt, und ihm sagt, dass sie an wahre Liebe nicht glauben könne bei dem Verräter seines eigenen Volkes. Sie meint, dass nichts dem Menschen näher liege, als sein Volk zu schützen, nichts edler sei, als sich der Unterdrückten anzunehmen. Auch liebt sie die Schweizer innig und bewundert deren edlen Freisinn und idyllische Natürlichkeit. Rudenz gesteht, dass er nur ihretwegen sich Gessler angeschlossen, nur sie gesucht auf Österreichs Seite. Was dem greisen Edelmann von Attinghausen nicht gelungen, gelingt nun dem Edelfräulein von Bruneck — Rudenz wird der Sache seines Volkes gewonnen; er erwacht aus seiner Illusion und findet sich wieder:

Fahr' hin, du eitler Wahn, der mich bethört,
Ich soll das Glück in meiner Heimat finden,
Hier, wo der Knabe fröhlich aufgeblüht,
Wo tausend Freudespuren mich umgeben,
Wo alle Quellen mir und Bäume leben,
Im Vaterland willst du die Meine werden!
Ach, wohl hab' ich es geliebt! Ich fühl's,
Es fehlte mir zu jedem Glück der Erden.

Den Reim, welchen Schiller in diesem Drama verhältnismässig selten benutzt, finden wir am meisten angewandt in dieser Liebesszene.

Im nächsten Auftritt haben wir den Hauptplatz des Fleckens Altdorf vor uns, der am Fusse des gewaltigen mit starker Waldung bedeckten Bannbergs liegt. Zwei Söldner halten Wache vor dem aufgesteckten Hut; durch ihr Gespräch vernehmen wir, wie sich das Volk dem Gebote gegenüber verhalten hat. Da tritt Tell auf mit seinem Knaben. Schiller lässt durch eine Frage des Kindes ein sehr schönes Gespräch einleiten, in welchem sich Tells Liebe zur Freiheit ausspricht. Eben wollten sie vorübergehen, als der Knabe den Hut auf der Stange bemerkt. Tell kümmert sich nicht darum und wird verhaftet.

Was nun folgt, ist mit so hoher dramatischer Kunst ausgeführt, dass Wort, Geberde, Handlung und Gesinnung, welche Schiller jeder der 15 Personen, die auftreten, zuerteilt, unsere Bewunderung erregt: der in schreckliche Angst versetzte Knabe ruft dringend um Hilfe; Rösselmann, der Pfarrer, legt sich ins Mittel, der ängstliche Schwiegervater Fürst bittet, dass man doch nur inne halte, und will Bürgschaft leisten für Tell, noch ehe er diesen fragen kann, was geschehen sei; der rohe Friesshardt zeigt seine Schadenfreude; dem gutmütigen Leuthold thut es leid, Hand an den Tell legen zu müssen; der ungestüme Melchthal kann sich vor Wut kaum halten; der bedächtige Stauffacher sucht Ausschreitungen zu verhüten; und Tell? — Er verbittet sich alle Hilfe:

„Ich helfe mir schon selbst. Geht, gute Leute!
Meint ihr, wenn ich die Kraft gebrauchen wollte,
Ich würde mich vor ihren Spiessen fürchten?"

Gessler kommt zu Pferde mit seinem Gefolge. (Seit den Räubern hatte Schiller keinem Pferde mehr den Zutritt auf die Bühne gestattet.) Von weitem ruft der Despot: Treibt sie auseinander! Von seinem Söldner Friesshardt vernimmt er die Veranlassung des Auflaufs; zeiht scharf er den Tell der Verletzung des Gehorsams und erteilt ihm nun jenen unmenschlichen Befehl, einen Apfel vom Haupte des Knaben zu schiessen.

Alle entsetzen sich über das ungeheure Ansinnen. Tell, erst stumm vor Bestürzung, entschuldigt sich, bittet um Verzeihung, um Erlassung dieser unerhörten Strafe; Walter Fürst wirft sich vor dem Landvogt auf die Knie, Stauffacher legt Fürbitte ein; Bertha fleht ihn an, mit diesen armen Leuten nicht solch grausamen Scherz zu treiben — umsonst:

„Du schiessest oder stirbst mit deinem Knaben!"

Rösselmann weist den Tyrannen auf den Richterstuhl Gottes hin; Gessler aber weidet sich an der unaussprechlichen Angst des Vaters:

Der kann nicht klagen über harten Spruch,
Den man zum Meister seines Schicksals macht.
Du rühmst dich deines sichern Blicks. Wohlan!
Hier gilt es, Schütze, deine Kunst zu zeigen;
Das Ziel ist würdig und der Preis ist gross!
Das Schwarze treffen in der Scheibe, das
Kann auch ein andrer; der ist mir der Meister,
Der seiner Kunst gewiss ist überall,
Dem's Herz nicht in die Hand tritt, noch ins Auge.

Der kleine Walter, der still halten will, ohne an die Linde gebunden zu sein, und den Pfeil von Vaters Hand erwartet, ohne zu zucken mit den Wimpern, ist ungehalten über die Verzögerung:

„Vater, schiess zu! Ich fürcht' mich nicht!

Während Tell im fürchterlichen Kampfe dasteht, entspinnt sich ein Wortwechsel zwischen Rudenz und Gessler, den der Dichter glücklich benutzt, um die Aufmerksamkeit etwas abzulenken. Tell rafft sich zusammen, legt an und schiesst —

„Bei Gott! Der Apfel mitten durch geschossen!
Es war ein Meisterschuss, ich muss ihn loben." —

Das erleichterte Aufatmen, die Umarmung von Vater und Sohn, die Rührung, das Staunen, der Dank, der Jubel der Umstehenden, sie sind von kurzer Dauer. Hat ja Gessler gesehen, wie Tell einen zweiten Pfeil zu sich gesteckt, und weiss er schon, zu welchem Zwecke. Drum will er ihn verwahren, wo weder Mond noch Sonne scheint. Wehmütig schauen wir ihm nach, wie er von den Waffenknechten hinweg geführt wird, und uns zuruft:

Der Knab ist unverletzt; mir wird Gott helfen.

Und sichtlich hat ihm Gott geholfen. Im nächsten Aufzug schauen wir ihn gebunden in Gesslers Schiff liegen, das, von Wind und Wellen gepeitscht, den von schroffen Felsen eng eingeschlossenen südlichen Arm des Vierwaldstättersees hinauffährt. Die Elemente toben, als ob die Natur sich empörte über die unnatürliche That, die man einem Menschen zugemutet hat. Mit Kunz von Gersau, Fischer und Fischerknaben folgen wir vom Felsenufer aus mit grösster Spannung jeder Bewegung des Fahrzeugs.

Sieh sieh! schon sind sie glücklich am Buggisgrat vorbei; doch der Sturm prallt vom gegenüber liegenden Teufelsmünster ab und wirft sie zurück zum grossen Axen; dort erstreckt sich das gefährliche Hackmesser hinaus in den See, und sie müssen scheitern.

„O Unvernunft des blinden Elements!
Musst du, um einen Schuldigen zu treffen,
Das Schiff mitsamt dem Steuermann verderben!"

Doch nein! Wenn wir unsern Augen trauen dürfen, tritt dort Tell, seine Armbrust tragend in heftiger Bewegung ans Ufer, küsst die Erde, erzählt uns, wie wunderbar er gerettet worden und bittet, dass man seine Gattin benachrichtige:

So eilt nach Bürglen, thut die Lieb mir an!
Mein Weib verzagt um mich; verkündet ihr,
Dass ich gerettet sei und wohl geborgen.

Während dieses sich am östlichen Ufer des Sees abspielt, liegt auf dem Edelhof zu Attinghausen der greise Baron in den letzten Zügen. Walter Fürst, Stauffacher und Melchthal sind um ihn beschäftigt; Walter Tell kniet vor dem Sterbenden. Tells Gattin kommt, um ihren Vater und den geretteten Knaben zu sehen. Die Freude des Wiedersehens von Mutter und Kind ist lebendig geschildert. Nachdem ihre leidenschaftliche Erregung über das Unmenschliche des Schusses beruhigt ist, ergiesst sich in rührendem Jammer ihr Schmerz über den Verlust des ihnen allen unersetzlichen, geliebten Mannes, der an Freiheit gewöhnt, im öden Burgverliess dahinschmachten werde.

Ach, in des Kerkers feuchter Finsternis
Muss er erkranken. — Wie die Alpenrose
Bleicht und verkümmert in der Sumpfesluft,
So ist für ihn kein Leben als im Licht
der Sonne, in dem Balsamstrom der Lüfte. —
Gefangen! Er! Sein Atem ist die Freiheit;
Er kann nicht leben in dem Hauch der Grüfte. —

Attinghausen weiss nun um den Schwur zu Rütli, um den Apfelschuss, um die glückliche Umkehr seines Neffen Rudenz. Das versüsst ihm die letzte Stunde; segnend legt er seine Hand auf das Haupt des vor ihm knieenden Knaben, und mit dem Seherblick, wie er den Sterbenden oft verliehen ist, weissagt er, wie der Adel von seinen alten Burgen steigen, sich mit dem Bürger verbinden und wie die Freiheit siegend ihre Fahne erheben werde. Vor seinem Hinscheiden ermahnt er die Eidgenossen:

Drum haltet fest zusammen — fest und ewig —
Kein Ort der Freiheit sei dem andern fremd —
Hochwachten stellet aus auf euren Bergen,
Dass sich der Bund zum Bunde rasch versammle.
Seid einig — einig — einig —.

Und Tell? Er hat mittlerweile den mehrstündigen Weg vom Axenberg über Lowerz nach Küssnacht zurückgelegt. Dort finden wir ihn auf einem Vorsprunge der über der hohlen Gasse sich erhebenden Felsen. In jenem wunderschönen Monolog, den Schiller ihn (zum Teil im Reim) sprechen lässt, erschliesst er uns sein Inneres, seine geheimsten Gedanken, seine Beweggründe für die bevorstehende That.

Eben erscheint ein Hochzeitszug, der den Hohlweg hinaufzieht. Durch den Gegensatz der heitern Musik zu Tells Stimmung, dann auch zu Gesslers Tod, hat Schiller die tragische Wirkung zu erhöhen gesucht:

„Hier wird gefreit, und anderswo begraben."

Gessler biegt ein in die hohle Gasse — Tells Pfeil trifft ihn mitten ins Herz.

„Das ist Tells Geschoss!"

Folgt Tumult und Auftreten der „Barmherzigen Brüder".

Strenge Kritiker geben vor, Tell habe einen Mord begangen, indem er dem Scheusal von Vogt den Garaus gemacht. Das wäre der Fall, hätte Tell lediglich aus Rachsucht getötet. Hat er das? Spricht nicht der Charakter des Helden, sprechen nicht alle Vorgänge, alle nähern Umstände in der Tragödie dagegen? War Tell in der That, wie die Sachen in seiner Familie und im Lande sich unterdessen gestaltet hatten, nicht berechtigt zur Abwehr des grössten Unheils daheim und rings umher? Musste er den herzlosen Gewalthaber nicht töten, da dieser in seiner Wut Gattin und Kinder nicht verschont haben würde? —

Wieder begeben wir uns nach Altdorf; diesmal zu einer sehr gefälligen Szene. Es ist eben Tagesanbruch; auf den Bergen brennen Signalfeuer; Glocken ertönen aus verschiedenen Fernen, das Horn von Uri wird mit Macht geblasen; jung und alt beteiligen sich an der Zerstörung der Burg Zwing Uri; Melchthal kommt und sagt uns, wie man das Sarner Schloss und den Rossberg erstürmt habe; im ersteren war Bertha von Bruneck auf des Vogts Geheiss eingeschlossen; Rudenz und Melchthal, die nun Genossen und Freunde geworden, setzten ihr Leben daran, sie vom Feuertode zu retten; schliesslich wird der Hut auf einer Stange herbeigetragen; es herrscht lauter Freude und Jubel; denn:

„So stehen wir nun fröhlich auf den Trümmern
Der Tyrannei, und herrlich ist's erfüllt,
Was wir im Rütli schwuren, Eidgenossen." —

Werner Stauffacher bringt die erschütternde Nachricht, Kaiser Albrecht sei ermordet worden, und zwar von seinem Neffen, dem Herzog Johann von Schwaben. —

Sobald die erste Aufregung vorüber ist, wird Tell vermisst, und stehenden Fusses begeben sich alle auf den Weg nach seiner Wohnung, wo eben Gattin und Kinder in freudiger Erregung von der nahe bevorstehenden Heimkehr des Vaters sprechen. Noch ehe dieser erscheint, wagt sich der Parricida im Mönchsgewand über die Schwelle des Hauses; denn er wähnt, dass gerade Tell, wenn sonst niemand, sich seiner erbarmen werde. Wohl hilft ihm dieser auf den rechten Weg, wohl heisst er seine Gattin, diesen Mann erfrischen und reich mit Gaben zu beladen; allein Parricidas Anmassung, dass er mit Tell auf gleichem Fusse stehe, weist dieser streng zurück:

Unglücklicher!
Darfst du der Ehrsucht blut'ge Schuld vermengen
Mit der gerechten Notwehr eines Vaters?
Hast du der Kinder liebes Haupt verteidigt?
Des Herdes Heiligtum beschützt? Das Schrecklichste,
Das Letzte von den deinen abgewehrt? —
Zum Himmel heb' ich meine reinen Hände,
Verfluche dich und deine That. — Gerächt
Hab' ich die heilige Natur, die du
Geschändet. — Nichts teil' ich mit dir. — Gemordet
Hast du, ich hab' mein Teuerstes verteidigt.

Der ganze Thalgrund vor Tells Wohnung nebst den Anhöhen wird nun mit Landleuten besetzt, unter denen wir auch Rudenz und Bertha erblicken. Indem Tell heraustritt, empfangen ihn alle mit lautem Frohlocken:

Es lebe Tell, der Schütz und der Erretter! —

In der mir eingeräumten Zeit konnte ich nicht eingehen auf Einzelheiten, auf Erklärung lokaler Eindrücke, auf kleine Mängel, Abweichungen, Ungereimtheiten, die Schiller sich da und dort erlaubt. Dies gehört übrigens ins Klassenzimmer. Indem wir mit den Schülern ein klassisches Drama gründlich durchnehmen, verhelfen wir ihnen zum Lesen und Beurteilen anderer Bühnenstücke. —

Wir selbst werden, so oft wir Wilhelm Tell lesen, von neuem wahrnehmen, welch warmer Hauch durch das Ganze weht, und mit jedem Male die hohe, dichterische Schönheit dieses edlen Schwanengesanges unseres Dichters anerkennen; denn es ist und bleibt das hohe Lied der Freiheit.

II. Eine Lesestückbehandlung über das Goethische Gedicht „Johanna Sebus."

Von *Rudolf Knilling*, Traunstein.

(Aus „Blätter für die Schulpraxis.")

A. Allgemeine Richtpunkte.

1. Die Schüler, beziehungsweise Schülerinnen sind vor allem in jene Gemütsstimmung zu versetzen, welche zur verständnisvollen Erfassung des Gedichtes erforderlich ist. Der Lehrer wird ihnen darum zunächst (und zwar, wenn möglich, im Anschluss an ein wirkliches, von den Schülern miterlebtes Ereignis) die Schrecken einer Überschwemmung lebhaft ausmalen und wird sie zugleich daran erinnern, wie sie sich bei einem derartigen Ereignisse selbst benehmen würden.

2. Sodann ist auf das eigentliche Thema überzuleiten, es ist also zu sagen, dass es von jeher heldenhafte Naturen gegeben hat, welche in der Stunde der Gefahr nicht zuerst an sich, sondern vielmehr an ihre Mitmenschen gedacht haben, dass solche opfermutige und hochherzige Menschen aber etwas ungemein Seltenes sind, und dass zu denselben auch das Bauernmädchen Johanna Sebus, von welchem man jetzt erzählen wolle, gerechnet werden müsse.

3. Dem folge sogleich die Darbietung des Stoffes, und zwar zunächst die kurze Erzählung der thatsächlichen Begebenheit, darauf die ausführliche prosaische Schilderung durch den Lehrer und schliesslich die Lektüre des Gedichtes.

4. Daran reihe sich eine möglichst eingehende, auf die Verknüpfung und Zusammenfassung abzielende Besprechung.

5. Die Entwicklung besonderer Lehren für Herz und Gemüt würde dagegen den Eindruck des Ganzen nur schwächen. Auch der Vergleich mit anderen verwandten Stoffen (z. B. mit dem „Mädchen von Saragossa" oder mit Bürgers „Lied vom braven Mann") dürfte sich als entbehrlich, ja vielleicht als verflachend und darum schädlich erweisen; das wundervolle Goethesche Gedicht wirkt eben am eindringlichsten durch sich selbst.

6. Den Abschluss der Behandlung endlich möge die stilistische Verarbeitung durch den Schüler unter direkter Anleitung des Lehrers und nach den Grundsätzen der Entwicklungstheorie (s. „Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule von Max Schiessl", „Der Aufsatz in der Volks- und Bürger-

schule von Franz Frisch" und „Einführung in die stilistische Entwicklungslehre von Rudolf Knilling") bilden.

B. Spezielle Anleitung.

I. Anknüpfung, Vorbereitung und Zielangabe.

Wer von euch, meine Schüler (Schülerinnen), hat schon einmal eine Überschwemmung gesehen? — Wurde etwa gar unsere Stadt von einer solchen heimgesucht? — Wann? — War dieselbe gross? — Wie lang hat sie gedauert? —Hat sie viel Schaden angerichtet?—Habt ihr von anderen Überschwemmungen gelesen? — Wer kann mir von Überschwemmungen erzählen, welche unlängst stattgefunden haben und welchen sogar Menschen zum Opfer fielen? — Wer kann mir sagen, durch welche Naturvorgänge die Überschwemmungen und Eisstösse in der Regel hervorgerufen werden? — Zu welcher Jahreszeit? — Wie suchen sich die Menschen, welche an grösseren Flüssen wohnen, gegen die Überschwemmungsgefahr zu schützen? — Vermögen Dämme und Deiche wirklich in allen Fällen und unter allen Umständen das Unglück zu verhüten? — Denkt euch nun: ihr würdet an dem Ufer eines grossen Flusses wohnen; in der Nacht aber würde der Damm an irgend einer Stelle von dem hochgehenden Wasser durchbrochen werden. Bis ihr durch die Angst- und Hilferufe der Leute, durch das Läuten der Sturmglocke u. s. w. aus dem Schlafe geweckt werdet, hat die Überschwemmung bereits erschreckliche Fortschritte gemacht; alles steht unter Wasser; an manchen Stellen hat es schon Mannshöhe erreicht; die Mauern sind so unterwühlt, dass der Einsturz des Hauses zu befürchten ist; was würdet ihr in diesem Falle beginnen? Nicht wahr, ihr würdet vor allem an die Rettung eures eigenen Lebens denken? Ihr würdet darum das Haus so schnell als möglich zu verlassen suchen? Um eure Mitmenschen (Mitinwohner, Nachbarn und Nachbarinnen) würdet ihr euch in diesem Augenblicke gar nicht kümmern? Hauptsache wäre euch, dass ihr nur selbst dem drohenden Tode entrinnet? Und niemand könnte euch deshalb einen Vorwurf machen Auch würde euer Benehmen sich nicht im mindesten von jenem der meisten anderen, von demselben Unglück betroffenen Menschen unterscheiden. Nun giebt es aber doch hin und wieder einzelne, besonders mutvolle und opferfreudige Naturen (Personen), welche bei Lebensgefahr nicht zuerst an sich, sondern an ihre Mitmenschen (Angehörige, Verwandte, Freunde u. s. w.) denken, und welche darum alles aufbieten, um nur jenen das Leben zu retten; der Gedanke, dass sie über ihren heldenhaften Bemühungen selbst zugrunde gehen könten, scheint sie nicht zu beunruhigen. Solche Menschen werden in Augenblicken der Gefahr überhaupt nur von einem einzigen übermächtigen Gefühle, nämlich von einem leidenschaftlichen, sehnlichen, aus dem tiefsten Herzensgrunde quellenden Mitleide für andere beherrscht; sie verzichten aus diesem Grunde lieber auf ihre eigene Rettung, ehe sie ihre bedrängten Mitmenschen im Stiche liessen. Derartige Menschen aber sind, wie gesagt, ungemein selten. Unter Tausenden findet sich vielleicht einer. Mit Recht wurden sie von je als Helden verehrt und bewundert. Dichter, Maler, Bildhauer aber haben sie häufig in ihren Werken (Gedichten, Gemälden, Statuen) gefeiert. Wer kann mir nun heldenhafte Männer nennen, deren Thaten in Gedichten besungen und durch Gemälde und Bildwerke verherrlicht worden sind? — Wer weiss mir von solchen Frauen zu berichten? — Hat es aber auch schon Heldinnen unter den Mädchen gegeben? — Soeben wurde mir der Name „Johanna Sebus" genannt. Welcher grosse deutsche Dichter hat dieses schlichte, aber hochherzige, opferfreudige und todesmutige Bauernmädchen in einem wundervollen Gedichte verewigt? — Gut! Von der Johanna Sebus nun werde ich euch jetzt erzählen,

dann müsst ihr mir das Goethesche Gedicht lesen, erklären, auswendig lernen und deklamieren, und zuletzt wollen wir den Soff noch zu Aufsätzen verarbeiten.

II. Darbietung.

1. Kurze Erzählung der thatsächlichen Begebenheit. Goethe liess seinem Gedichte die Worte vordrucken: „Zum Andenken der 17jährigen Schönen, Guten aus dem Dorfe Brienen, die am 13. Januar 1809 bei dem Eisgange des Rheins und dem grossen Bruche des Dammes von Cleverham Hilfe reichend unterging." Was können wir nun dieser Widmung entnehmen? — Wann ist Johanna Sebus untergegangen? — an welchem Tage? — in welchem Dorfe? — bei welchem Anlasse? — Wie alt ist sie geworden? — Wer will mir die ganze Begebenheit kurz erzählen?

2. Ausführliche Schilderung durch den Lehrer. Es war also am 13. Januar 1809. An diesem Tage ging der Rhein schrecklich hoch und breit. Die Leute sahen das zunehmende Anwachsen und Anschwellen des Wassers zwar nicht ohne Sorge, aber sie vertrauten doch auf die Festigkeit ihrer Dämme. Darum dachten sie auch an keine ernstliche Gefahr und blieben ruhig in den Häusern. Mit einemmale jedoch bekam der Damm bei dem Dorfe Brienen an der holländischen Grenze infolge der mächtig andrängenden Eisschollen einen Riss, durch welchen das Wasser mit wilder Gewalt hinausströmte. Bald waren Äcker und Wiesen überflutet. Auch viele Häuser standen nach kurzer Zeit unter Wasser. Die ganze Gegend verwandelte sich mehr und mehr in einen See. Die Dorfbewohner flüchteten sich nun voll Angst aus ihren Wohnungen. Sie suchten die nächsten, höher gelegenen Hügel und Ortschaften zu erreichen. In einem armseligen Häuschen, das bereits rings vom Wasser umspült war, wohnte eine alte Witwe, des Namens Sebus, mit ihrer 17jährigen Tochter Johanna (von dem Dichter „Suschen" genannt) und ausserdem noch eine andere Frau mit drei kleinen Kindern. Niemand von den Dorfbewohnern kümmerte sich um sie, hatten doch alle vollauf damit zu thun, ihr eigen Leben und ihr eigen Hab und Gut in Sicherheit zu bringen. Johanna Sebus aber war ein kräftiges, mutvolles Mädchen. Schnell entschlossen nahm sie ihre alte Mutter auf den Rücken und trug sie durch das Wasser. Auch versprach sie der anderen Frau mit ihren drei Kindern, dass sie bald wieder zurückkommen werde, um sie ebenfalls zu holen. Sie sollten sich inzwischen nur zum nächsten Bühle (Hügel) retten, ihre Ziege mitnehmen und dort auf ihre Rückkehr warten. Als aber Johanna ihre Mutter aufs sichere Land setzte, wollte man das tapfere Mädchen nicht mehr fortlassen. Die Mutter bat: „Johanna, bleibe bei mir! Das Wasser ist zu tief und zu reissend geworden. Wenn du noch einmal hindurchwatest, wirst du selbst zugrunde gehen. Unserer armen Hausgenossin mit ihren Kindern ist doch nicht mehr zu helfen." Und die anderen Leute, welche bei der Mutter standen, Männer, Frauen und Mädchen, redeten ebenfalls eindringlichst in Johanna hinein und suchten sie zum Bleiben zu bewegen. „Sieh," sagten sie, „der Damm wird immer schmäler und schmäler; nach wenigen Augenblicken wird er ganz verschwunden sein; dann aber wird das Wasser mit solcher Gewalt hereinfluten, dass selbst der stärkste Mann von ihm fortgerissen werden müsste. Bleibe also bei uns! Setze dein Leben nicht neuerdings aufs Spiel! Erhalte dich für deine Mutter!" Aber alle Überredungskunst war vergebens. Mit dem Rufe: „Unsere Nachbarin und ihre drei Kinder, sie sollen und müssen gerettet sein!" begab sich das heldenhafte Bauernmädchen wieder ins Wasser zurück. Schon hatte sie den Bühl (Hügel) erreicht, nur wenige Schritte trennten sie noch von ihren unglücklichen Hausgenossen, da strömte auch schon das Wasser über den Bühl hinweg und riss die Frau, die

Kinder und die Ziege in seinen schäumenden Schlund hinab. Johanna allein stand noch aufrecht. Aber auch für sie gab es keine Rettung mehr. Wenn in diesem Augenblicke auch der eine oder andere Bauernbursche, der dem hübschen und braven Mädchen vielleicht in Liebe zugethan war, ihr hätte zu Hilfe kommen wollen, es wäre doch umsonst gewesen; denn sie standen viel zu fern; auch mangelte es an einem Schiffchen, um bis zu ihr heranschwimmen zu können. Als Johanna sah, dass sie rettungslos verloren sei, blickte sie noch einmal ergebungsvoll zum Himmel empor, und dann nahmen die schmeichelnden Fluten sie auf. Das grässliche Unglück war geschehen. Doch die heldenmütige That hatte das Mädchen unsterblich gemacht; noch heute wird von der Johanna Sebus erzählt.

2. Darbietung des Gedichtes. a) Das Gedicht wird zunächst von dem Lehrer musterhaft vorgetragen. b) Darauf wird es von den Schülern (Schülerinnen) wiederholt und zwar mit verteilten Rollen gelesen. Der eine mag also die Worte Johannas (Suschens), ein anderer die der Mutter, ein dritter jene der Hausgenossin und ein vierter endlich die Landschaftsschilderung etc. zum Vortrag bringen.

III. Verknüpfung und Vertiefung.

1. Was sich in der Natur zutrug. a) „Der Damm zerreisst, das Feld erbraust, die Fluten spülen, die Fläche saust." — Was geschah also zuerst? (Der Damm bekam einen Riss.) Was war die notwendige Folge? (Das Wasser ergoss sich mit lautem Brausen auf das Feld.)

b) „Der Damm zerschmilzt." — Hatte es mit dem Risse des Dammes sein Bewenden? (Nein, das Wasser arbeitete fort, es riss vom Damme Stück für Stück, machte ihn schmäler und schmäler, brachte ihn zum Zerschmelzen.)

c) „Der Damm verschwindet." — Was geschah also zuletzt mit dem Damme? (Er wurde gänzlich fortgeschwemmt.)

d) „Der Damm verschwand, ein Meer erbraust's, den kleinen Hügel im Kreise umsaust's." — Was musste sich ereignen, nachdem der Damm verschwunden war? (Das Wasser ergoss sich noch viel wilder nach aussen, es erbrauste wie ein Meer, stieg immer höher und höher, flutete zuletzt sogar über Anhöhen und Hügel hinweg.)

e) „Kein Damm, kein Feld! Nur hier und dort bezeichnet ein Baum, ein Turm den Ort. Bedeckt ist alles mit Wasserschwall." — Wie sah jetzt die Landschaft aus? (Die ganze Gegend war nun in einen See verwandelt. Wo man vor wenigen Stunden noch Wiesen und Äcker, Wege und Stege, schmucke Bauernhäuschen u. s. w. erblickte, da sah man jetzt Wasser und nichts als Wasser. Nur dass hier oder dort die Spitze eines Kirchturmes oder auch ein Baum aus dem Wasserschwall herausragte, nur dies allein erinnerte daran, dass man die überschwemmten Wohnstätten von Menschen vor sich hatte.)

2. Was sich im Häuschen von Johannas Mutter abspielte. Haben die Hausinwohner die Gefahr rechtzeitig beachtet? (Nein, sie wurden dieselbe erst gewahr, als es zur Rettung schon fast zu spät war.) Warum nicht früher? (Wahrscheinlich ereignete sich das Uuglück in der Nacht oder am frühen Morgen, also zu einer Zeit, während welcher Johanna und ihre Mutter, wie auch die arme Mietfrau mit ihren drei kleinen Kindern noch im tiefen Schlafe lagen.) Wie werden sich die zwei Frauen benommen haben, da sie ihr Häuschen rings vom Wasser umgeben sahen? (Sie haben jedenfalls geweint, gejammert, die Hände gerungen.) Wie war aber Johanna? (Sie war gefasst, besonnen, liess den Mut nicht sinken.) Wen wollte sie vor allem retten? (Die Mutter.) Was sagte sie zu ihr? („Ich trage dich Mutter durch die Flut, noch reicht sie nicht hoch, ich wate gut.") Was liess die alte Frau geschehen? (Sie

duldete es willig, dass die Tochter sie auf den Rücken lud, um mit ihr den gefährlichen Weg durchs Wasser zu wagen.) Mit welcher Bitte wurde nun Johanna von der Nachbarin bestürmt? („Auch uns bedenke, bedrängt wie wir sind, die Hausgenossin, drei arme Kind.") Als nun Johanna ihre Mutter durchs Wasser trug, welchen Vorwurf rief ihr die Hausgenossin noch nach? („Die schwache Frau!.....Du gehst davon.") War dieser Vorwurf berechtigt? (Nein, Johanna dachte bereits selbst daran, nicht bloss die Nachbarin und deren Kinder, sondern ausserdem auch noch ihre Ziege zu retten.) Was antwortete darum Johanna auf die Bitte und den Vorwurf der armen Mietfrau? („Zum Bühle, da rettet euch! harret derweil; gleich kehr' ich zurück, uns allen ist Heil. Zum Bühl ist's noch trocken und wenige Schritt'; doch nehmt auch mir meine Ziege mit.")

3. Was sich zutrug, als Johanna ihre Mutter aufs sichere Land setzte. Was geschah mit dem Damm? (Er war inzwischen viel schmäler geworden; man konnte als gewiss voraussagen, dass er in wenigen Minuten gänzlich weggeschwemmt sein würde.) Wie war das Wasser geworden? (Viel tiefer und reissender als vorher.) Wovon suchte man Johanna mit Gewalt abzuhalten? (Dass sie wieder ins Wasser zurückgehe, um die anderen Hausgenossen zu holen.) Wer mag sie besonders herzlich zu bleiben beschworen haben? (Die Mutter.) Wer wird sie ausserdem gewarnt haben? (Die geretteten Dorfbewohner: die Frauen und Mädchen, Männer und Burschen.) Mit welchen Worten? („Wohin, wohin? die Breite schwoll; des Wassers ist hüben und drüben voll. Verwegen ins Tiefe willst du hinein?") Liess sich aber das Mädchen zum Bleiben überreden? (Nein, alle Vorstellungen und Bitten waren vergebens.) Wohin wandte sie sich wieder? (Zur Flut, zum Wasser.) Was rief sie dabei aus? („Sie sollen und müssen gerettet sein.")

4. Johannas Heldentod. Was geschah, als Johanna kaum einige Schritte wieder ins Wasser gegangen war? (Der Damm verschwand.) Gab sie nun ihren Vorsatz auf? (Nein, sie schritt todesmutig dem Bühle zu, auf welchen sich die Nachbarin mit den drei Kindern und der Ziege geflüchtet hatte.) Was geschah in demselben Augenblicke, als sie den Bühl erreichte? (Das Wasser war so hoch gestiegen, dass es auch den Bühl überflutete und die Frau mit den Kindern hinabriss: eines der Kinder fasste in der Angst die Ziege, welche sich sonst vielleicht noch durch Schwimmen hätte retten können, am Horn; so sollten sie alle verloren sein.) Wer sah Johanna noch aufrecht stehen? (Die Mutter und die übrigen geretteten Dorfbewohner.) Wer würde nun das brave Mädchen selbst mit eigener Lebensgefahr gerne gerettet haben? (Der eine oder andere Bursche, welcher ihr schon längst in Liebe zugethan war.) Warum geschah dies nicht? (Sie standen alle viel zu ferne; auch hatten sie kein Schiffchen, um zu ihr gelangen zu können.) Was that Johanna, als sie sich rettungslos verloren sah? (Sie ergab sich getrost in den göttlichen Willen; sie faltete die Hände zum Gebet und blickte noch einmal zum Himmel hinauf.) Und dann? (Dann wurde Johanna von dem reissenden Strom ebenfalls in die Tiefe gezogen.) Was sahen jetzt die Dorfbewohner nur mehr? (Wasser und nichts als Wasser! alles: Damm, Feld, Haus war überschwemmt; nur hier und da bezeichnete noch ein Baum, ein Turm den Ort.) Was schwebte ihnen aber beständig vor dem Geistesauge? (Johannas Bild.) Wovon wurde noch lange, nachdem das Wasser gesunken und das Land wieder erschienen war, in weitem Umkreise erzählt? (Von dem Heldentode des jungen, schönen und braven Bauernmädchens.) Was ist von einem Menschen zu halten, der durch die Geschichte von der Johanna Sebus nicht gerührt und ergriffen wird? (Ein solcher Mensch verdient keine Achtung, weil er herz- und gemütlos ist; es sei ihm darum weder im Leben noch im Tode nachgefragt.)

IV. Zusammenfassung.

Nun denkt nach und sagt mir dann, was euch an der Johanna Sebus ganz besonders gefallen hat? (Dass sie sich nach der glücklichen Rettung ihrer Mutter durch keine Bitte und keine Vorstellung zurückhalten liess, noch ein zweites Mal ihr Leben zu wagen, um auch die Hausgenossin, deren Kinder und die Ziege zu retten. Dass sie ihre Mutter durchs Wasser trug, war bereits eine schöne, mutige That; dass sie dann aber auch die übrigen Hausgenossen, deren Schicksal ihr weniger nahe gehen konnte, und zwar trotz aller Bitten und Abmahnungen und trotz der aufs höchste gesteigerten Gefahr herüberholen wollte, war eine noch viel schönere und edelmütigere Handlung; sie erst stempelt das einfache, schlichte Bauernmädchen zu einer Heldin, welche in unsterblichen Liedern gefeiert zu werden verdient.)

V. Anwendung.

1. Aufsatz: Beschreibung des Dammbruches zu Cleverham (Brienen). a) Wann (in welchem Jahre und an welchem Tage) hat sich der Dammbruch ereignet? b) Wodurch wurde das Unglück veranlasst? c) Wie hat es sich abgespielt? Was geschah also zuerst? was dann? was hierauf? u. s. w. d) Welchen Schaden hat es angerichtet? e) Was ist aber am meisten zu bedauern? (Dass bei dieser Katastrophe auch Menschenleben zugrunde gingen.) f) Wie ist die Erinnerung an jenen Dammbruch bis auf uns gekommen? (Durch Goethes Gedicht „Johanna Sebus".)

2. Aufsatz: Erzählung des Heldentodes der Johanna Sebus. (Disposition siehe oben: III. Verknüpfung und Vertiefung!)

Der erste Schnee.

Längst welkte die letzte Rose, schon fror in der Nacht der See,
Und schau, ganz leise, ganz lose sinkt eben der erste Schnee.
Erst einzeln, dann dichter und dichter, so wirbelt der Flocken Schaum
Und bereitet den blendenden Teppich auf Strassen, auf Hütte und Baum.
In der Schule bei emsigem Schweigen sitzt munter die kleine Schar,
Und über die Fibel sich neigen die Köpfchen mit losem Haar,
Und über die Blätter hinstreichen die Fingerchen weich und rund,
Und mühsam nur deutet die Zeichen der stotternde kleine Mund.
Da plötzlich ein rasches Verstummen! Dem Finger entgleitet das Wort,
Dann tönet erregtes Summen, vernehmlicher pflanzt es sich fort.
Das zappelt und rückt auf den Sitzen, das Köpfchen fährt flink in die Höh,
Die lachenden Augen blitzen. Juchhe! Der erste Schnee!
Begonnen hat hinter den Scheiben da draussen der flockige Tanz,
Voll Sehnsucht schaut jedes das Treiben, die Fibel vergessen wird ganz.
Noch halten der Schule Gesetze die flüsternden Lippen in Zwang,
Doch, ach, wie hart sind die Sitze, und ach! die Stunde wie lang!
Da endlich die Glockenschläge, — wie fliegen die Bücher zu!
Und auf die beschneiten Wege hinaus geht's behende in Nu!
Es haschet beim Tummeln und Jauchzen die Flocken der offene Mund,
Die trippelnden Füsschen stampfen die Spur in den blendenden Grund!
Die fallenden Sterne hängen an Mütze und Kleid, im Gelock,
Mit frierenden Händen fangen sie jauchzend das leichte Geflock!
Und wo sich auf Stein und Gelände der Schnee dann gehäufet im Fall,
Da scharren und formen die Hände, da fliegt dann der erste Ball!
Wirbelt ihr Flocken nur dichter! Zappelndes Häuflein du,
Strahlende Kindergesichter — wie seh' euch so gerne ich zu!

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Chicago.

Am 13. Oktober versammelte sich der Deutsche Lehrerverein von Chicago zum ersten Male in diesem Schuljahre in der zu diesem Zwecke mit Palmen schön geschmückten Schillerhalle. Der Besuch war erfreulicherweise ein recht zahlreicher. Etwa 150 Lehrer und Lehrerinnen hatten sich eingestellt.

Zunächst verlas Professor James Hatfield von der Northwestern Universität einen Aufsatz über das Thema „Goethe und Amerika". Die Ausführungen des Litteraturkenners fanden beifällige Aufnahme.

Sodann hielt der Unterzeichnete einen Vortrag über den 30. Lehrertag in Philadelphia. Eine Frucht dieses Vortrages wird eine zahlreiche Beteiligung des nächsten Lehrertages in Detroit von seiten der Chicagoer Lehrerschaft sein. Bei dieser Gelegenheit wurde auch auf die „Pädagogischen Monatshefte" aufmerksam gemacht und betont, dass das Halten und Lesen derselben das Standesbewusstsein fördere und jeden Lehrer tüchtiger mache in seinem Berufe.

Die interessanteste Nummer auf dem Programm war ohne Zweifel der Vortrag des Superintendenten Herrn Dr. G. A. Zimmermann über die „Pariser Weltausstellung". Grosser Beifall belohnte den Redner für den der Versammlung bereiteten Genuss.

E. A. Z.

Cincinnati.

20. Oktober.

Lehrerverein. — In der regelmässigen, zweimonatlichen Versammlung des Deutschen Lehrervereins, die am Samstag, den 6. Oktober, stattfand, hielt Dr. A. Morgenstern einen trefflichen, von gründlicher Sachkenntnis zeugenden Vortrag über „Schulhygiene". Dem Redner wurde für seine Arbeit der herzliche Dank der Versammlung votiert.

Bei Erledigung des geschäftlichen Teils wurden Frl. Elsa Sowolewsky von der 2. Distriktschule, Frl. Elsa Müller von der Linwood-Schule, Frl. Henriette Müller von der 27. Distriktschule, Frl. Rauber von der 29. Distriktschule und Herr Wilhelm Wienecke von der Clifton-Schule als neue Mitglieder aufgenommen. Herr Ernst Retsch dankte in einer Zuschrift dem Lehrerverein für die finanzielle Unterstützung, wodurch seine Aufnahme in das Deutsche Altenheim ermöglicht wurde.

Als Achtungsbezeugung für das am 25. September verstorbene Mitglied, Oberlehrer J. P. Heuschling von der 25. Distriktschule, erhoben sich die Anwesenden von ihren Sitzen.—Präsident Willenborg brachte die Wiederbelebung des vor einem Jahre selig entschlafenen gemischten Lehrerchors — soweit es die männlichen Stimmen betraf — in Anregung. Da hierbei allgemein der Wunsch ausgesprochen wurde, dass der gemischte Chor sich wieder neu organisiere, so erklärten sich acht der anwesenden Herren sofort zur Teilnahme an den regelmässigen Gesangsproben bereit. Dieselben werden, wie früher, jeden Freitag von 4 bis 5 Uhr in der 6. Distriktschule stattfindet, und es ist nur zu wünschen, dass sich noch mehr singfähige Herren anschliessen und durch regelmässigen, vollzähligen Besuch der Proben die aufopfernde Hingabe des Dirigenten lohnen.

Frl. Evelyn Schwarm, die rühmlichst bekannte Sopransängerin, trug unter Pianobegleitung von Frl. Etta Doll das herrliche Lied „Deine blauen Augen" von Bohm vor und erntete damit solch stürmischen Beifall, dass sie sich zu einem Dacapo bequemen musste. Zur Eröffnung und zum Schluss der Versammlung sang der Damenchor des Lehrervereins mit bekannter Präzision je ein Lied unter der bewährten Leitung des Dirigenten Wilhelm Schäfer.

Oberlehrerverein. — Bei der ersten Sitzung dieses Vereins im neuen Schuljahr, am 27. September, ernannte der Präsident Albert Mayer die ständigen Ausschüsse wie folgt:

Aufsatz—Meyder, Schulz, Weiss und Damus.

Lesen und Nachschreiben—A. Roth, Hahn, E. Groneweg, Jühling, Wittich.

Sprachübung—Von Wahlde, Wittich, Dell, Sutterer, E. Groneweg.

Anschauungs-Unterricht — Müller, Jühling, Weick, Sutterer, Koch.

Übersetzen—Burger, Hahn, Strubbe, V. Groneweg, Schäfer.

Schönschreiben—C. Roth, Damus, Kramer, Grever, Burger.

Arrangements—Schäfer, Kock, Tackenburg, Dell, Schulz.

Themata—Tackenberg, Fuchs, Wittich, Kramer, Schiele.

Die Herren Von Wahlde, Müller und Kramer wurden beauftragt, Trauerbeschlüsse anlässlich des Ablebens von Kollege Heuschling zu verfassen.

Als Achtungsbezeugung vor dem Verstorbenen wurden keine weiteren Geschäfte erledigt und vertagte sich die Versammlung.

In der Oktober-Versammlung kam zunächst der folgende Nachruf, gewidmet dem am 25. September verstorbenen Kollegen P a u l H e u s c h l i n g, zur Verlesung:

„Der Deutsche Oberlehrerverein, sowie die deutsche Lehrerschaft von Cincinnati im allgemeinen beklagt in dem vorzeitigen Dahinscheiden des Herrn Paul Heuschling den Verlust eines ihrer tüchtigsten Berufsgenossen und eines lieben, treuen Freundes.

Durch gediegene und vielseitige Bildung ausgezeichnet, hat der Kollege Heuschling zwei Jahrzehnte lang uneigennützig und aufopfernd als Lehrer und Erzieher an den öffentlichen Schulen gewirkt, ohne anderen Ehrgeiz als den, die schweren Pflichten seines Berufes nach jeder Richtung hin vollauf zu erfüllen und seiner Familie ein liebender Hüter und treuer Sorger zu sein. So ganz widmete er sich diesen Aufgaben, dass ihm zu sonstiger öffentlicher Bethätigung weder viel Zeit noch Neigung verblieb.

Selbst vom geselligen Leben hielt er sich in solchem Masse zurück, dass Fernstehende leicht den Eindruck empfangen mochten, es mit einem verschlossenen, vielleicht sogar teilnahmlosen Charakter zu thun zu haben. Diejenigen aber, die das Glück hatten, ihn genauer zu kennen und in nähere Berührung mit ihm zu kommen, wissen und werden nie vergessen, dass sich in der rauhen Hülle ein weiches Gemüt und gütiges Herz verbarg, das mit voller Kraft und Innigkeit das festhielt und umschloss, was es einmal erprobt und der Liebe und Treue wert befunden hatte.

So wird mit dem Namen Paul Heuchling das dauernde Andenken an einen braven, rechtschaffenen Menschen und einen tüchtigen, gewissenhaften Lehrer stets verknüpft bleiben."

Dieser Nachruf soll dem Protokoll des Deutschen Oberlehrervereins einverleibt und in einer Abschrift der Familie des Dahingeschiedenen übermittelt werden.

Das Komitee für Themata berichtete, dass für die Versammlungen dieses Vereinsjahres nachstehende Vorträge festgesetzt seien: Dezember, „Neuere Forschungen der physiologischen Psychologie", Herr Heinrich Kock; Januar, „Erziehliche Errungenschaften im verflossenen Vierteljahrhundert", Herr Julius Fuchs; Februar, „Wie lässt sich der neue englische Lehrplan im deutschen Unterricht verwerten"? Herr Wilhelm Schäfer; März, „Aufsatz", Herr Louis Hahn; April, „Entwickelung des Sprachgefühls im Leseunterricht", Herr Karl Roth.

Bei dieser Gelegenheit wurde der Wunsch ausgesprochen, dass die Vortragenden ihr respektives Thema kurz behandeln und womöglich in Thesen fassen sollten, damit sich hieran eine allgemeine Debatte anschliessen könnte; dies wäre weit zweckmässiger und erspriesslicher als langatmige Vorträge, wie sie in den letzten Jahren teilweise in diesen Sitzungen abgelagert wurden.

Schulsuperintendent Boone, der seit einem Jahre zum ersten male wieder in einer Versammlung der Deutschen Oberlehrer erschien, sagte den Anwesenden recht artige Schmeicheleien über die Arbeiten, Resultate und die gesamte Lehrerschaft des deutschen Departements, von dessen Fortschritten er sehr befriedigt sei. Auf sein Lieblingsfach: Nature Study and Constructiv Work eingehend, wünscht er, dass besonders die deutschen Lehrer der unteren Grade den naturgeschichtlichen Unterricht betreiben sollten — natürlich in deutscher Sprache — wie ihre englischen Kollegen, d. h. mit den letzteren Hand in Hand gehen. Dadurch würden beide Seiten nur gewinnen. **E. K.**

Milwaukee.

Neue Schulhäuser sind für unsere Stadt zur absoluten Notwendigkeit geworden. In der letzten Schulratssitzung, welche am 9. Oktober stattfand, unterbreitete Herr Siefert, Superintendent der öffentlichen Schulen, einen längeren Bericht. In diesem Bericht wird hervorgehoben, wie notwendig es ist, dass der Stadtrat Bewilligungen für weitere Schulgebäude mache; und da die Errichtung massiver Gebäude längere Zeit in Anspruch nimmt, so wird empfohlen, dass sofort eine grössere Anzahl von Schulbarracken errichtet werde. Diese Schulbarracken sind zerlegbare, aus einfachen Holzwänden hergestellte Schulzimmer. Trotzdem sich gegenwärtig 29 Barracken in Gebrauch befinden, müssen dennoch viele Schüler wegen Raummangel abgewiesen werden, und in vielen Schulen wird aus demselben Grunde den Schülern nur Unterricht während der Hälfte des Tages erteilt. Nach einer genauen Berechnung des Superintendenten sind $371,000 nötig, um allen Anforderungen zu genügen.

Herr Siefert empfahl in seinem Bericht die sofortige Erbauung von 10 weiteren Barracken. In den 29 Barracken, die jetzt benutzt werden, sind 1606 Schüler untergebracht. Es würde demnach durch die Errichtung dieser 10 Barracken für weitere 550 Kinder Raum geschaffen. In dem Bericht wird ferner empfohlen, 5 neue Schulhäuser zu errichten. Für 3 Gebäude wird ein Umbau empfohlen, und für 3 andere ein Anbau von je 8 Zimmern verlangt.

Schon lange erkennt man in den massgebenden Kreisen, wie notwendig es ist, für die professionellen Schulschwänzer eine spezielle Schule einzurichten. Superintendent Dr. G. W. Peckham sagte schon im Jahre 1896 in seinem Bericht:

"Further observation of the effects of the service of the truancy officer have convinced me that while much good has already been accomplished, if we are to do what other progressive cities are aiming to achieve and in a large measure succeeding in, we shall have to appeal to the Legislature for wider and better laws. It is reasonable to expect that in the near future the city will own a properly equipped parental school for he care of these so-called incorrigibles"

In seinem letzten Jahresbericht schreibt Herr Superintendent Siefert auf Seite 82: "There are other crying needs no less important than the one mentioned. I mean 'Parental Schools.' A parental school is a school to which children are sent who, being neglected by their parents or otherwise, cannot be made to go to school in the ordinary way, and who must be under competent supervision all day in order to prevent them from becoming criminals."

Wie notwendig eine solche Schule ist, geht auch aus den Berichten des Herrn Waldemar Petersen, des 'Truant officer', hervor.

Im letzten Jahre wurden im ganzen 1,115 Kinder in Gewahrsam genommen. (Der engl. Ausdruck "apprehended" wird im Bericht gebraucht.) Von diesen schulpflichtigen Kindern sind 206 öfter als einmal „ergriffen" worden. In 632 Fällen wird als Ursache "parental negligence", in 349 "willfulness" und in 100 Fällen Armut angeführt.

Gerade diese Kinder sind es, welche das Polizeigericht in einem zu ausgedehnten Masse beschäftigen. Man will daher auch in Verbindung mit einer "Parental school" ein spezielles Gericht, eine "Juvenile Court" einrichten. Herr Peckham erkannte bereits die Notwendigkeit, diesen Teil der Arbeit nicht der Polizei zu überlassen, denn er sagte:

"I again urge you to consider how necessary it is that our efforts in this direction should be largely parental in their nature. If not kept entirely distinct from the work of the police department, it would, in my judgment, be wiser to do nothing."

(Superintendents' Report, 1896, Seite 51.)

Diesem speziellen Gerichte sollen dann alle Fälle überwiesen werden, in denen die elterliche Aufsicht und Erziehung gänzlich mangelt oder zu ungenügend ist, um das Kind vor einer Bekanntschaft mit dem Polizeigerichte zu bewahren. Wenn einem solchen Gerichte ein Richter vorsteht, der nicht nur Rechtsgelehrter, sondern auch Pädagoge ist, so könnte mancher Knabe gerettet werden, der jetzt in die Reformschule oder in das Gefängnis geschickt wird. Die Unzulänglichkeit der jetzigen Einrichtung liegt darin, dass man wartet, bis der Knabe ein Verbrechen begangen hat, ehe man einschreitet. Man verhütet heute nicht.

Der eigentliche Zweck der "Pa-

rental schools" und der "Juvenile Courts" ist nicht Bestrafung der ersten gesetzwidrigen Handlung, sondern Verhütung derselben, und zugleich Entfernung des bösen Einflusses, den solche Elemente auf unverdorbene Kinder ausüben.

Aber nicht nur Schulmänner sind der Ansicht, dass die sittlich gefährdete Jugend nicht in Reformschulen oder gar Gefängnisse gehört, um gebessert zu werden. Die Vorsteher solcher Anstalten sind derselben Ansicht. Herr James E. Heg, der Superintendent des "Wisconsin State Reformatory" in Green Bay, sagt in seinem Bericht:

"We must remember that we do not send men to prison because the prison is the best place to reform men. As a mere statement of fact, the prison is, relatively, not a desirable place in which to work reformation."

(Rep. of State Board of Control, 1898. Seite 343.)

Dass die Frage der Erziehung der sittlich gefährdeten Jugend in anderen Ländern auch besteht, erhellt daraus, dass Preussen schon im Jahre 1878 ein Gesetz erlassen hat, welches diesen wichtigen Teil der Erziehung regelt. In Deutschland bestehen 400 Anstalten mit 10,000 Zöglingen. (Rein, Encykl., Band V.) Erst in diesem Jahre ist in Preussen das erste Gesetz durch ein neues, weitergehendes ersetzt worden. Man hat die körperlich Defekten, die Blinden, Taubstummen und Schwachbegabten, von den normalen Kindern getrennt; wann wird man die sittlich Defekten von den sittlich normalen trennen?

Im Osten unseres Landes ist schon ein schöner Anfang gemacht worden. So hat Massachusetts 11 derartige Anstalten (Truancy, Parental oder Industrial schools) mit 831 Zöglingen. (Report of Com. of Ed. for 1896-97. Vol. II. Page 2530.

Doch solche Anstalten und die Erhaltung derselben kosten Geld, und daran fehlt's. Man spart den Cent und muss später den Dollar ausgeben.

Es ist doch billiger, die Menschen vor dem Gefängnis zu bewahren, als sie in demselben zu erhalten.

Herr James Heg sagt in dem oben angeführten Bericht auf Seite 343:

"It (the work of reforming) pays, and pays immensly, because it saves the cost of court machinery in a large number of cases, than which there is nothing so expensive."

Was uns die Verbrecher kosten, das hat kürzlich Herr Eugene Smith von New York gezeigt. Dieser Herr hielt vor der "National Prison Association" in Cleveland einen Vortrag, in dem er angab, dass allein die Stadt New York im Jahre 1899 nahezu 20 Millionen Dollars für die Unterhaltung der Korrektionshäuser, der Polizeigerichte und der Sheriffs-Office verausgabte. Diese Summe ist nahezu der vierte Teil aller städtischen Steuern, welche in New York 90 Millionen Dollars betragen, oder mit anderen Worten, die Verbrecherwelt belastet einen jeden Einwohner New Yorks, Frauen und Kinder eingeschlossen, alljährlich mit $6 pro Kopf.

In anderen Städten ist die Rate freilich etwas niedriger, aber doch immer noch erstaunlich hoch. San Francisco besteuert sich mit $5, St. Louis, Chicago, Cleveland und New Orleans mit $3 bis $3.50 pro Kopf der Bevölkerung. Die Vereinigten Staaten müssen nach konservativer Schätzung alljährlich dem Verbrecherelement einen Tribut von 200 Millionen Dollars zahlen, wovon 105 Millionen durch städtische Steuern, 45 Millionen durch Town- und Countysteuern und 50 Millionen aus den Bundes- und Staatssteuern gedeckt werden müssen. Und doch deckt diese enorme Summe nur die Verluste, die dem Gemeinwesen durch die Verbrecher erwächst; weit bedeutender sind die Verluste, die den einzelnen Bürgern durch Raub, Diebstahl, Betrug und dergl. erwachsen — Verluste, die unersetzt bleiben. Keine andere öffentliche Ausgabe kommt dem unfreiwilligen Tribut gleich, welcher der menschlichen Gesellschaft durch diejenigen auferlegt wird, welche die Gesetze missachten. Nur eine Ausgabe, die ganz entgegengesetzten Zwecken dient, nähert sich jenem Tribut, und das ist die Ausgabe für öffentliche Schulen, welche im Jahre 1899 sich auf 139 Millionen Dollars belief.

Liessen sich diese unfreiwilligen Ausgaben, die den Gemeinwesen durch Verbrecher erwachsen, nicht dadurch verringern, dass man die Ausgaben für die Schulen erhöht?

Der „Verein Deutscher Lehrer" ist von seinem Schlafe erwacht. Am 15. Oktober wurde die erste amtliche Konferenz abgehalten. Zugleich versammelte sich der „V. D. L."

Dass die Lehrerversammlungen nicht nur der Belehrung, sondern auch der Unterhaltung dienen können, wurde durch diese Versammlung

bewiesen. Frl. Dora Müller, 8. Dist.-Schule No. 2, las aus der Berliner Wochenschrift „Das Echo“ eine Arbeit vor, welche den Titel „Humor in der Schule“ trägt. Der Abschnitt war ganz dazu angethan, die Lachmuskeln der Zuhörer zu reizen und die Versammlung in eine sehr heitere Stimmung zu versetzen. Nur eine Probe:

Ein Schüler wurde vom Lehrer in Gegenwart des Schulinspektors aufgefordert, das Wort „Pilger“ zu definieren. „Ein Pilger,“ sagte er, „ist ein Mann, der von Ort zu Ort reist.“ „Das thue ich auch,“ sagte der Schulinspektor, „bin ich auch ein Pilger?“ Der Schüler erwiderte treuherzig: „Nein, ein Pilger ist ein guter Mann.“

Hierauf trug Herr Otto C. Schumacher von derselben Schule zwei Gedichte von Rudolf Baumbach vor: „Die Ritter und die Nixen,“ und „Tempora Mutantur“.

Die heitere Stimmung der Zuhörer wurde dadurch nur noch erhöht.

Es folgten hierauf amtliche Mitteilungen, und schliesslich wurde ein neuer Vorstand gewählt. Herr C. B. Straube, 20. Dist.-Schule No. 1, wurde als Vorsitzender erwählt. Zum stellvertretenden Vorsitzenden wurde Frl. Anna Hohgrefe, 1. Dist.-Schule, erwählt. Die Wahl eines Schriftführers wurde nicht beendet. Es waren drei Kandidaten im Felde, jedoch erhielt keiner eine Stimmenmehrheit der 58 abgegebenen Stimmen. Herr J. Eiselmeier, der dem Ziel am nächsten kam, erhielt nur 27 Stimmen. Kurz vor 6 Uhr vertagte sich die Versammlung.

J. E.

II. Briefkasten.

C. H. Cincinnati, O. Selbstverständlich! Die Lehrprobe soll nur ein Muster sein, nach welchem der Lehrer auch die Regel für „g“ und „k“, sowie für „b“ und „p“, unter gewissen Erweiterungen auch für „s“ und „ss“ im Auslaut entwickeln kann. Der gegebene Diktatstoff ist natürlich nicht hinreichend und wird bedeutend erweitert werden müssen. N. W., Cincinnati. Es ist gegen unser Prinzip, anonyme Zuschriften zu berücksichtigen. Wir müssen Sie also um Angabe Ihres Namens bitten. Die Sache an und für sich ist bemerkenswert und wird darum sicherlich Erwähnung in den P. M. finden.

III. Umschau.

Amerika.

New York. Was eine stramme Lehrerorganisation leisten kann, wenn sie von politischen Meinungsverschiedenheiten absieht und nur das Wohl des Standes und der Schule im Auge hat, zeigt der grosse Erfolg, den die New Yorker Lehrerschaft errungen hat. Infolge der Agitation der organisierten Lehrerschaft wurde in New York ein Staatsgesetz durchgesetzt, das die Ausgaben für Schulzwecke und Lehrergehalte definitiv regelt. Nach dem neuen, am 3. Mai d. J. in Kraft getretenen Gesetz, muss für Lehrergehalte in der Stadt New York vom Gemeinderate eine Summe bewilligt werden, die mindestens 0,4 Prozent vom steuerbaren Eigentum der Stadt beträgt. Dadurch werden für das Jahr 1901 etwa 14 Millionen Dollars für Lehrergehalte allein verfügbar. Diese Summe steigt natürlich von Jahr zu Jahr mit dem Wachstum und den steigenden Bedürfnissen der Stadt. Das niedrigste Gehalt für Lehrerinnen beträgt 600 Dollars, mit einer jährlichen Zulage von 40 Dollars bis zum Maximum von 1240 Dollars, welches nach sechzehnjähriger Dienstzeit erreicht wird. — Das Anfangsgehalt männlicher Lehrkräfte beträgt 900 Dollars, steigt jedes Jahr um 105 Dollars bis zum Maximum von 2160 Dollars, das nach 12jähriger Dienstzeit erreicht wird. Lehrer der obersten Klassen erhalten besondere Zulagen, so dass ihr Maximalgehalt 2400 Dollars beträgt. Das Höchstgehalt der Schulleiter beträgt 3500 Dollars schon nach 10jähriger Dienstzeit. An den höheren Schulen ist das Anfangsgehalt für Lehrerinnen 1100 Dollars und für Lehrer 1300 Dollars. Die jährlichen Zulagen betragen für jene 90 Dollars und für diese 110 Dollars. Die Höchstgehalte sind 1900 Dollars für Lehrerinnen und 2400 Dollars für Lehrer. Oberlehrer erhalten 2500 Dollars und erreichen, da ihr Gehalt jährlich um 100 Dollars steigt, ihr

Maximum von 3000 Dollars nach 5 Jahren. Der Direktor einer höheren Schule erhält 5000 Dollars.

Cambridge, Mass. Miss Helen Keller, die, obgleich blind und taubstumm, ihr Aufnahmeexamen für das „Harvard-College" vorzüglich bestand, hat nunmehr ihre Arbeit an dieser Anstalt begonnen. Zu den Vorlesungen wird sie von Miss Sullivan, ihrer früheren Lehrerin, begleitet, die ihr in der ihr verständlichen Zeichensprache die Worte des Vortragenden wiederholt. Die Prüfungsfragen waren mit erhabenen Buchstaben geschrieben, während sie selbst die Antworten auf der Schreibmaschine niederschrieb, in deren Gebrauch sie Meisterin ist.

Die Militärakademie zu West Point wurde am ersten September d. J. wieder eröffnet. Die Schülerzahl ist grösser als je. Sie beträgt 434, unter denen sich 176 neu eingetretene Schüler befinden. Dass diesmal eine so grosse Anzahl aufgenommen wurde, ist auf den Beschluss des Kongresses zurückzuführen, nach welchem der Präsident der Vereinigten Staaten ermächtigt wurde, 100 mehr Kadetten aufzunehmen, um dem Mangel an ausgebildeten Offizieren in der Armee abzuhelfen.

Unter der Überschrift "A College Disgrace" wendet sich das „School Journal" von New York gegen die Unsitte des Prellens (hazing) der neu aufgenommenen Schüler an „Colleges" und Universitäten. Gerade die kürzlich in den Tagesblättern veröffentlichten Berichte aus verschiedenen Anstalten werden einen jeden die Notwendigkeit erkennen lassen, dass dieser Unsitte gesteuert werde. Nachdem die obige Zeitschrift ihrer Befriedigung über die grosse Schülerzahl an den höheren Schulen Ausdruck gegeben hat, fährt sie folgendermassen fort: The one discordant note in the triumphal march of this army (of students) comes from the colleges where "hazing" is practiced. There is some of this still permitted at Yale. President Hadley would have done well if, when he was inaugurated, he had said: "No student shall enter who will not pledge himself not only not to commit the rudeness called 'hazing', but discourage it in spirit and deed in others." If needful every student should be required to give a bond in addition to the pledge. Hazing can be broken up. The fault lies with the faculty; their winks at "hazing" are what perpetuates it.

Deutschland.

Posen. Unter dem Namen: Verein elterlicher Selbsthilfe ist hier am 15. September ein Verein gegründet worden, der den Zweck verfolgt, die Kinder in der polnischen Sprache unterrichten zu lassen. Am Gründungstage traten ihm 300 Mitglieder bei. Diese Gründung ist eine Auflehnung gegen den Erlass des Unterrichtsministers, durch den verordnet wurde, dass der Religionsunterricht in deutscher Sprache zu erteilen ist. (Die Zähigkeit, mit welcher die Polen an ihrer Muttersprache festhalten, könnte vielen unserer Deutschamerikaner zum Vorbild dienen. D. R.)

Württemberg. An einem Gymnasium zu Stuttgart sind Messungen und Wägungen an Schülern angestellt worden und zwar vor und nach der am wenigsten arbeitsreichsten und dann wieder nach der arbeitsreichsten Zeit des Schuljahres, um ziffernmässig zu ermitteln, ob unter den Anforderungen der Schule die körperliche Entwicklung der Schüler notleide und ob man demnach von einer Schülerüberbürdung reden könne. Diesen Untersuchungen gegenüber weist der Herausgeber von Professor D. G. Jägers Monatsblatt darauf hin, es sei dabei übersehen worden, dass die Gewichtszunahme je nach den verschiedenen Jahreszeiten wechsele und dass gerade im Winter, der strengsten Arbeitszeit, eine keineswegs erfreuliche Gewichtszunahme, nämlich infolge von Zunahme des Wassergehaltes eintrete, was gleichbedeutend mit Verweichlichung sei. Hierüber könne nur eine Feststellung des spezifischen Gewichtes Klarheit geben, auf dessen Bedeutung Jäger schon in früheren Veröffentlichungen, und zwar als der erste, nachdrücklich hingewiesen hat.

Grossh. Baden. In Mannheim soll nächste Ostern die Schiefertafel aus sämtlichen Klassen der erweiterten Volksschule verschwinden. In Karlsruhe ist die Schiefertafel schon seit einer Reihe von Jahren abgeschafft. Es hat sich dabei ergeben, dass die Kosten für die Hefte kaum grösser sind als für gute Schiefertafeln und werden zudem von den Eltern ohne jeden Widerspruch getragen. In der einfachen Schule werden die Hefte und andere Dinge gratis geliefert.

Nur Vormittagsunterricht. Die Stadtverordnetenversammlung zu Dortmund beschloss in ihrer Sitzung am 25. Juni, den Unterricht am Gymnasium, Realgymnasium und der Realschule auf den Vormittag zu legen. Dieser Beschluss wurde zunächst versuchsweise auf ein Jahr gefasst, während der Magistrat beantragt hatte, den Versuch auf 3 Jahre zu machen. Dieser Antrag wurde jedoch abgelehnt. In der über diesen Punkt sehr lebhaft geführten Debatte wurden auch Stimmen laut, die die gleiche Einrichtung auch für die Volksschule als wünschenswert bezeichneten. Doch wurde darüber kein Beschluss herbeigeführt, vielmehr verblieb es vorläufig bei dem Versuch mit den höheren Schulen.

Leunis-Denkmal in Hildesheim. Es ist in Hildesheim in Anregung gebracht worden, dem in Mahlerten bei Nordstemmen am 2. Juni 1802 geborenen Naturforscher Johannes Leunis, der Gymnasialprofessor und Domprobst war und lange Jahre am Gymnasium Josephinum gewirkt hat, hier ein Denkmal zu setzen. Leunis starb hier am 30. April 1873; sein Grab befindet sich auf dem Annenfriedhofe beim Dom. In Vorschlag gebracht ist, dieses Denkmal auf dem kleinen Domhofe, dem Josephinum gegenüber, aufzustellen.

Die Preussische Lehrerzeitung konnte am 15. August d. J. auf 25 Jahre erfolgreicher Thätigkeit zurückblicken. Die Zeitung ist stets unerschrocken für die innere und äussere Hebung des preussischen Volksschullehrerstandes eingetreten und hat namentlich auch das Vereinsleben wirksam unterstützt.

Deutschamerikanischer Kollege geehrt. Gelegentlich seines Besuches in Deutschland widmeten deutsche pädagogische Zeitungen Herrn Peter Herzog, einem früheren Mitgliede des Lehrerbundes, folgende liebenswürdige Zeilen, die auch für die Leser der P. M. von Interesse sein werden: „Peter Herzog, in den Jahren 1863 bis 1865 Zögling des Seminars Kaiserslautern, ist jetzt Direktor der Blairschule in St. Louis in Nordamerika. Er hat dort die alte Buchstabiermethode durch die Lautiermethode verdrängt und auch den Zeichenunterricht reformiert. Als Vorsitzender der pädagogischen Gesellschaft in St. Louis hat er grossen Einfluss. Sein Verdienst ist es, dass in seiner neuen Heimat eine Lehrerpensionskasse ins Leben gerufen wurde, die vielen ähnlichen Kassen als Muster gedient und den Kollegen in den Vereinigten Staaten die Sorge fürs Alter abgenommen hat. Herzog weilte zu den diesjährigen Ferien in seiner pfälzischen Heimat und ist jetzt bereits wieder in St. Louis. Sein Gehalt ist höher als das manches Ministers eines europäischen Staates."

IV. Vermischtes

Napoleon über die englische Sprache. Eine französische Zeitschrift veröffentlichte jüngst eine Anzahl bisher noch nicht bekannt gewordener Briefe Napoleons I. In einem derselben, den er am 7. März 1816 auf St. Helena an den Grafen de Las Cases schrieb, äusserte er sich über die Erlernung einer fremden Sprache. Der Brief lautet: „Seit sechs Wochen lerne ich Englisch und mache keine Fortschritte. Sechs Wochen machen 42 Tage. Wenn ich täglich 50 Worte hätte lernen können, würde ich 2100 Worte können. Es sind im Wörterbuch mehr als 40,000 Worte vorhanden; sagen wir nur 20,000. Das erfordert 120 Wochen, um sie zu erlernen. 120 Wochen nicht mehr als zwei Jahre. Hiernach werden Sie zugeben, dass das Studium einer Sprache eine grosse Arbeit ist, welche man im frühen Alter unternehmen muss."

Steilschrift. Nachdem in Deutschland bereits seit langer Zeit die Steilschrift nicht mehr die energische Vertretung von früher findet, scheinen auch bei uns Stimmen laut zu werden, die von ihr nicht alles Heil erwarten. Einem Wechselblatte entnehmen wir folgende Zeilen: It appears that vertical penmanship is beginning to lose its hold upon the schools in the East. It has been ordered out of many schools in New York, Massachusetts and New Jersey. It seems that business men everywhere are opposed to the vertical system and refuse to employ boys who write a vertical hand. Many regard the system as a fad which will go the way of many others that have flourished for a time and than been discarded for something else. The objection to the system is that one who has learned to write by it is not nearly so rapid as one who learned by the slant system.

Anlässlich der 50. Wiederkehr von Lenau's Todestag erzählt das „Wien. Tagebl." folgendes über die Entstehung des volkstümlich gewordenen Gedichtes „Der Postillon": Anfangs der dreissiger Jahre fuhr Lenau mit der Post von Stuttgart die alte Strasse nach Balingen. In Heckingen wurden die Pferde gewechselt und ein neuer Postillon nahm den erhabenen Platz auf dem Bocke ein. Es war bereits Nacht geworden, als es im scharfen Trabe der Balinger Strasse zuging. Eine kurze Wegstunde von hier liess der Kutscher plötzlich die Pferde feierlich langsam gehen. Lenau fragte nach dem Grunde dieses langsamen Tempos und der Kutscher sagte: „Do isch Steinhofen und do drüben isch der Kirchhof. Da hat man mein' Kameraden vorig' Woch' vergraben, 's isch an guater Kerl g'sei; jetzt muss i ihm aber sein Leiblied blosa, das hat er alleweil am liebschte g'hört und selber blosa!" Und er setzte das Posthorn an und blies in die schöne Maiennacht das Leiblied seines Kameraden hinüber zum frischen Grabe. Unter solchem Eindruck kam der Dichter auf der Poststation im nahen Balingen an. In der „alten Post" setzte sich Lenau sogleich an den Schreibtisch und entwarf seinen „Postillon".

Die Zensurweisheit, deren Ausflüsse gerade jetzt in Deutschland soviel Befremden und Kopfschütteln hervorrufen, scheint auch in den Tagen der Klassiker einen sagenhaften Ruf gewonnen zu haben. In dem Gothaischen Theateralmanach vom Jahre 1790 finden wir wörtlich folgende Mitteilung: „In einer gewissen grossen Stadt wurde dem Manne, dem von dem Monarchen die Aufsicht über die Sittlichkeit und Polizeigebrechen der aufzuführenden Bühnenstücke übertragen worden war, Schiller's Meisterstück „Don Carlos" zur Approbation vorgelegt. Er schickte es dem Direktor der Truppe mit folgendem Handbillet zurück: „Das Stück ist recht schön; nur eine Kleinigkeit ist darin zu ändern, die aber nicht viel Mühe machen wird; der Prinz darf durchaus nicht in seine Stiefmutter verliebt sein."....

1064 verschiedene Sprachen werden auf der gesamten Erde gesprochen. In unserer Muttersprache reden etwa 65 Millionen Menschen, englisch sprechen gegen 100 Millionen, französisch 45, italienisch 27, spanisch 50, portugiesisch 25, russisch über 70 Millionen Menschen. Der Hindusprache bedienen sich über 100 Millionen Menschen, und nur die chinesische Sprache ist die einzige auf der Erde, welche von mehreren 100 Millionen Menschen gesprochen wird.

Richtige Antwort. Einer Leserin einer Zeitschrift wurde auf ihre Anfrage, was richtiger sei, „er hat geheiratet" oder er hat sich verheiratet", folgende Antwort im Briefkasten zuteil: Jedenfalls hat derjenige, der eine glückliche Ehe führt, geheiratet, während einer, der in unglücklicher Ehe lebt, sich gewiss verheiratet hat."

Ein Lehrer begegnete einem kleinen Mädchen aus einem Nachbardorfe, liess sich mit ihm in ein Gespräch ein und fragte u. a.: Ist deine Lehrerin eine böse? Worauf das Mädchen mit bedeutungsvoller Miene antwortete: O nei, sy wott jetz de hürate. (Es war wirklich der Fall.)

Schulhumor. Aus einer deutschen Schule im südöstlichen Böhmen lesen wir folgende Vorkommnisse:

Katechet: „Ihr wollt also alle in den Himmel kommen? (Alle Kinder zeigen auf, bloss Jürg nicht.) Nun, du willst nicht in den Himmel, Jürg?" „Na, i bleib' bei mei'm Votan!"

Lehrer: „Also Jürg, sage mir: 1+1=? Jürg: „Döz wisst es jo selber, Herr Lehrer, z'wega wos frägt's me denn?"

Jürg's Versuch, den Schulbesuch zu heben, indem er Nachbars Vierjährigen mit in die Schule bringt, wird von dem Lehrer abgewiesen.

Lehrer zeigt das Bild eines Hundes. Jürg (ungefragt): „Das ist der Heckl!" (Hektor.)

Lehrer tritt ins Schulzimmer. Jürg (weinend): „I bütte, Herr Lehrer, i habe koa Fenster nit gezschlagen!"

Jürg spricht das Abendgebet nach: „Müde bin ich, gebt's ma Ruh'...."

Katechet wiederholt die Verstossung der Ureltern aus dem Paradiese. Jürg (meldet sich): „Er hat sie scho zum zweiten Mal furtgejagt."

Jürgs erste öffentliche Ansprache (an die Klasse): „Unser Kätzel hot Junge kriegt!"

Jürg kommt eines Vormittags viel zu spät in die Schule. Als der Lehrer immer böser thut, fällt ihm Jürg ins Wort: „I bütte, Herr Lehrer, i kumme scho für'n Nachmittog!"

Lehrer (vor Bestrafung des Jürg): „Was macht denn dein Vater, wenn du zuhause unartig bist?" Jürg (betroffen): „Jirgei, Jirgei, spann' d'Hösla a(n)!"

Inhaltsverzeichnis.

Offizielles.

Generalversammlung des Seminarvereins. VI 4.
Neugewonnene Einzelmitglieder des Lehrerbundes. V 2.
Neuer Kursus des Lehrerseminars. VII 3.
Neue Zweigvereine. VI 3, VIII 9.
Programm des Lehrertages. V 1, VI 1, VII 1.
Verhandlungen des 29. Lehrertages zu Cleveland. I 17.
Verhandlungen des 30. Lehrertages zu Philadelphia. VIII 3.

Editorielles.

Ein Programm für unsere Arbeit. IX 24.
Lehrertag in Philadelphia. VII 23.
Mängel im Schulsystem. IV 1.
Münsterberg über Schulreformen. VII 25.
Parkers "Chicago Institute". V 32.
Reformen in Norwegen und Schweden. V 30.
The Lehrerbund and the Teachers of German in America. I 10.
Vom Lehrerseminar. IX 20.
Vom Lehrertage. VIII 30, IX 23.
Was wir wollen. I 1.

Aufsätze.

Brömel, From the Diary o a High School Teacher. II 13.
Brömel, Erwiderung auf Herrn Dapprichs Kritik. V 8.
Cutting, einige Prinzipien des Sprachunterrichts. IV 14.
Dapprich, Methoden des modernen Sprachunterrichts. I 33.
Dapprich, Erwiderung auf Brömels Artikel. III 20.
Eiselmeier, die einheitliche Aussprache im Deutschen. VII 16, VIII 19.
Francke, Goethes Vermächtnis an Amerika. I 28, II 2.
Graevell van Jostenode, Volkspoesie im Unterricht. III 6, V 10, VI 5, VIII 24, IX 19, X 18.
Hepp, über natürliche Methoden. II 7, III 2.
Hexamer, Eröffnungsansprache zum 30. Lehrertag. VIII 9.
Hohlfeld, Verkürzung von Dichterwerken? V 14.
Jenkins, German Teaching in Ontario. VI 26.
Kiefer, sechsjähriger deutscher Kursus. VI 23, VII 5.
Krug, die Fortbildung des Lehrers im Amte. X 2.
Learned, Volkserziehung und Weltpolitik. IX 2.
Osthaus, ein litterarischer Vandalismus? IV 8.
Pencil Vania, Alles am Vormittag? III 17.
Pencil Vania, Seminardirektor Dapprich und die Grammatik. IX 6.
Raab, über europäische Schulverhältnisse. IV 3, V 4, VI 13, X —
Richter, der deutsche Doktortitel. III 22.
Rosenstengel, Bericht des Zwölferkomitees der M. L. A. of A. IV 10, V 26, VI 20.
Rosenstengel, Faust. VII 12.
Schoenrich, aus Jungamerikas Lehrjahren. V 20.
Spaeth, der deutsche Pädagoge in Amerika. VIII 13.
Spanhoofd, die erste Stufe des deutschen Unterrichts in der Hochschule. IX 9.
Stern, ein litterarischer Vandalismus. II 19.
Stern, Griechisch oder Deutsch? VII 29.
Stern, Reform des höheren Schulwesens in Deutschland und—bei uns. X 14.
Warnecke, der ethische und pädagogische Wert des Erzählens passender Geschichten in der Volksschule. VII 8.

Gedichte.

Albarus, Rheingold. VII 20.
Der erste Schnee. X 32.
Fick, Goethe. I 24.
Fuog, Hoffnung. V 7.
Hertzog, Prolog zum 30. Lehrertag. VIII 1.
Noelling, Grossmütterlein. II 18.
Washington. III 5.

Für die Schulpraxis.

Biese, „der Lotse" von Giesebrecht. V 35.
Dapprich, Lehrprobe: Das faktitive Zeitwort. V 33.
Dapprich, der erste Schultag. VIII 32.
Dürst, Wilhelm Tell. IX 29, X 22.
Gelfert, wieviel Prozent? VII 35.
Heine, Lesen und Sprechen im Chor. VI 26.
Knilling, Lesestückbehandlung: „Johanna Sebus". X 29.
Röcke, Lehrprobe: Kinderlied von den grünen Sommervögeln. III 25.
Senex, zur Methodik des Leseunterrichts. VII 33.
Spanhoofd, zusammengesetzte Hauptwörter. III 30.
Warnecke, kollegialische Winke und Ratschläge. II 23.
Werth, die Übung im Sprachunterricht. II 25.
Wischer, Lehrprobe: „d" und „t" im Auslaut. IX 27.

Woldmann, Leseunterricht. II 22.
Lehrprobe: Die alte Waschfrau. IV 22.
Zimmermann, Lehrprobe: Das Wasser. VII 30.

Sprachliches.

Erklärung einer Stelle aus Emilia Galotti. (II. 6.) IV 25.
Hatfield, das wahre Sprüchlein der Alten. V 19.
Über Fremdwörter. IV 28.

Berichte.

17. Generalversammlung des Lehrerseminars. I 37.
18. Generalversammlung des Lehrerseminars. VIII 35.
Geppert, Züchtigungsrecht in den preussischen Volksschulen. I 44.
Gerisch, N. E. A. in Los Angeles. I 38, II 38, III 32, IV 28, V 36.
Jubelfeier des Musikvereins von Milwaukee. VI 29.
Schütze, the 17th Annual Meeting of the M. L. A. of A. II 26.

Korrespondenzen.

Amherst. VI 30.
Annapolis. IV 34, VI 31.
Baltimore. II 31, IV 34, VI 31, VIII 39.
Buffalo. VII 36.
Canada. VII 37.
Chicago. I 46, II 33, III 37, V 40, X 35.
Cincinnati. I 47, II 33, III 38, IV 35, V 46, VI 32, VII 38, VIII 40, IX 34, X 35.
Cleveland. VIII 41.
Dayton. VII 40
Deutschland. VIII 38.
Indianapolis. VIII 42.
Milwaukee. I 49, II 35, IV 36, V 44, VI 34, VI 41, IX 35, X 37.
New York. I 50, II 37, III 40, IV 37, V 44, VI 35, VIII 42.
Preussen. III 36.
Saginaw, Mich. IV 37.
San Francisco. VI 37.
Springfield. VIII 43.
Washington. VI 37.

Umschau.

Amerika.
A College Disgrace. X 40.
Barnard. † VIII 44.
Bloomington. Schreiben der Public School Publ. Co. IX 36.
Boston. Wandernde Schulhäuser. IX 36.
Cambridge. Benefizvorstellung. V 47.
Cambridge. Helen Keller. X 40.
Chicago. Abschaffung eines Leitfadens für engl. Gesch. V 46.
Chicago. Deutsche Bewegung. VIII 44.
Chicago. Gründung des "Chicago Institute". V 46.
Chicago. Anfertigung von Leitfäden. IV 38.
Chicago. Trennung der Geschlechter an der Universität. IX 36.
Cleveland. Sup't. Jones. IX 36.
Davenport. Freie deutsche Schule. II 38.
Detroit. Verbot des Korsetttragens. V 46.
Expedition nach Babylon. II 38.
Milwaukee. Benefizvorstellung. V 47.
New York. Stitungsfest und Lehrerjubiläum. II 37.
New York. Gehaltsverhältnisse. X 39.
St. Joseph. Sieg des Deutschtums. VIII 44.
West Point. Eröffnung der Militärakademie. X 40.
Zahl der weiblichen Lehrkräfte. II 38.
Brasilien.
Blumenau. Die deutsche Schule. VIII 47.
Deutschland.
Anhalt. Überdachte Schulhöfe. III 42.
Baden. Abschaffung der Schiefertafel. X 40.
Beeger, Julius. † I 53.
Berlin. Bestrafungen von Gemeindeschülern. I 52.
Berlin. Gemeindeschulwesen. II 39.
Berlin. Lehrergesangverein. V 47.
Berlin. Professor für am. Forschung. I 52.
Berlin. Provinzialschulrat Wätzold. I 52.
Beseitigung der lat. Ankündigungen. VII 42.
Bosse, Valksschulprogramm. V 47.
Deutschamerikanischer Kollege geehrt. X 41.
Dortmund. Nur Vormittagsunterricht. X 41.
Falk, Kultusminister. † VIII 46.
Fröbel, Luise. † IV 38.
Fröbelhaus. I 53.
Fröhlich, Dr. Gust. Abschiedsfeier. I 52.
Gotha. Antrittsrede Dr. Rohrbachs. III 42.
Hamburg. Schülervorstellungen. III 42.
Hildesheim. Leunis-Denkmal. X 41.
Internationaler Briefwechsel. VII 42.
Internationaler Verkehr. IV 39.
Internationale Wissenschaftssprache. IX 37.
Karlsruhe. Reformgymnasium. VII 42.
Köln. Programm der Lehrerversammlung. VI 38.
Leipzig. Redakteur Beyers Massregelung. IX 37.
Nietzsche. † IX 37.
Orthographiereform. IX 37.
Posen. Elterliche Selbsthilfe. X 40.
Preussen. Analphabeten. IV 39.
Preussen. Verhältnis von männlichen und weiblichen Lehrkräften. VIII 46.
Preussen. Züchtigungsrecht. IV 38.
Preussische Lehrerzeitung. X 41.
Rechtschreibung. VIII 45.
Reklamsche Universalbibliothek. I 52.
Schulkonferenz beim Kultusminister. VIII 45.
Statistisches. VIII 46.
Strassburg. Amerikanisches College. IX 36.
Vogl Heinrich. † VII 42.
Württemberg. Schülermessungen. X 40.
Überbürdungsfrage. III 43.
England.
Erfolge des englischen Lehrerbundes. V 48.
Illiteraten in England. V 48.
Kochunterricht der Knaben. VII 43.
Kreuzzug gegen die Cigarette. IX 37.
Schulbesuch in England. IV 39.
Ungenügend genährte Kinder. III 44.

Unterrichtsministerium in England. VIII 46.
Frankreich.
Besuch der Ausstellung seitens der Schulkinder. IV 40.
Deutscher Sprachunterricht. II 39.
Einladung zum Kongress der Schulpresse. V 48.
Internationaler Volksschulkongress. IX 38.
Kongresse gelegentlich der Weltausstellung. I 53.
Mehr Ferien als Unterrichtstage. VII 43.
Pensionierung der Lehrer. VIII 47.
Vermächtnisse der Baronin Hirsch. III 44.
Volksschulkongress in Paris. (Programm.) IV 40.
Griechenland.
Deutsche Schule in Athen. IX 39.
Holland.
Deutsche Schule in Amsterdam. VII 43.
Schulzwang. VII 43.
Italien.
Schule im Viehstall. VII 43.
Japan.
Schulturnen. IV 41.
Kuba.
Neue Schulen. IV 41.
Neue Zeitschrift. III 44.
Österreich-Ungarn.
Deutscher Sprachunterricht in Budapest. IX 39.
Einführung der deutschen Sprache in Ungarn. IV 39.
Neuer Unterrichtsminister. V 47.
Pädagogium in Wien. III 43.
Testament von Comenius. IV 39.
Zigeunerkolonie in O-Szent-Anna. VII 44.
Russland.
Armee und Volksbildung. IX 39.
Baltisches Schulwesen. II 39.
Kulturthat. I 53.
Lehrer nach Paris gesandt. VII 44.
Schweiz.
Enthüllung des Pestalozzi-Denkmals. II 39.
Serbien.
Schulzwang. IV 41.
Spanien.
Besoldung der Lehrer. VIII 47.
Lehrerelend. IV 40.
Priesterliche Anmassung. IV 41.
Schulreform. I 53.
Transvaal.
Deutsches Schulwesen in Johannesburg. IV 41.
Schulverhältnisse. II 40.

Vermischtes.

Allgemeiner deutscher Sprachverein. I 54, II 41.
Anzahl der Sprachen. VI 39, X 42.
Arbeit eines Pianospielers. IX 39.
Beginn des neuen Jahrhunderts. IV 42.
Celsius versus Réaumur. VIII 47.
Entstehung von Lenaus Postillon. X 42.
Erster Robinson. II 42.
Etymologie der Namen der Tage. I 54.
Gegen Nasenbluten. VIII 47.
Kinder deutscher Eltern in den am. Schulen. I 54.
Mecklenburgisches Lehrerlos. IX 40.
Nachlass E. Geibels. I 55.
Napoleon über die englische Sprache. X 41.
Naturumwälzung in Mexiko. IX 40.
Neue Wortbildung. IV 42.
Orthographiefrage in Preussen. VII 45.
Pädagogische Übertreibungen. IV 42.
Polack über Gleichgiltigkeit der Lehrer. VI 39.
Preisausschreiben der N. E. A. VII 44.
Rechnen bei den alten Ägyptern. II 41.
Richtige Antwort. X 42.
Russisch in Deutschland. VIII 48.
Spielzeug als Erziehungsmittel. II 41.
Steilschrift. X 41.
Sterblichkeit der Lehrer. IV 42.
Urteile über England. VI 39.
Urteil über Handfertigkeitsunterricht. VII 44.
Vor dem englischen Gericht. II 41.
Webster (Minneapolis) über den griechischen Unterricht. IV 42.
Wort und Beispiel. II 42.
Zeitalter der Bureaukratie und des Papiers. II 43.
Zensurweisheit. X 42.
Zigeunerglück. IX 40.
Zusammengesetzte Wörter in Grimms Wörterbuch. IV 42.

Humor in Schule und Leben.

Aus Schülerheften. VII 45.
Der deutsche Schulaufsatz im deutsch-franz. Gebiet. IX 40.
Ein Wort Miltons. VIII 48.
Kultur- und Kriegsgeschichte. I 55.
Neues Mittel gegen die chinesischen Boxer. IX 40.
Schulhumor. X 42.
Was sind Streber? VII 45.

Bücherschau.

Grosse, das Neueste aus den Zeitschriften. I 56.
Heller, Theorie der deutschen Syntax in am. Schulgrammatiken. VI 40.

Bücherbesprechungen.

Aschenbach, zum 150. Geburtstag Goethes. IV 45.
Baker, die versunkene Glocke (Hauptmann). VII 47.
Bericht des Kommissars für Erziehungswesen. III 45.
Bernhardt, a Course in German Composition etc. III 45.
Bernhardt, aus meinem Königreich (Carmen Sylva). IX 46.
Bernhardt, der Schwiegersohn (Baumbach). VI 43.
Blatz, Einführung in die deutsche Grammatik. IX 44.
Carruth, Auswahl aus Luthers Schriften. II 46.
Connor, Manuel de Conversation. VI 45.
Cutting, a Glance at the Difficulties etc. II 45.
Dahn, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. IV 46.
Deutsch, Drillmaster in German. III 45.
Deutscher Sprache Ehrenkranz. I 59.
Faust, Heine's Prose. VI 46.
Felitto, wie ich meine kleinen etc. IX 43.
Flügel-Schmidt-Tanger, Dictionary etc. II 48.

Gesellschaft. VI 47.
Halleck, Psychology and Psychic Culture. II 47.
Harris, Goethe's Poems. II 44.
Heinze, deutscher Sprachhort. VII 46.
Hervey, Hermann und Dorothea (Goethe). IV 43.
Hochreiter, deutscher Hiawatha Primer. IV 43.
Jahn, Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik. I 58.
Kirchner, Geschichte der Pädagogik. IX 45.
Kirchner, Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. IX 47.
Knackfuss, Monographs of Artists. II 47.
Knortz, ein amerikanischer Diogenes. I 62.
Lambert, Kleider machen Leute (Keller). IX 47.
Lane, a Latin Grammar. IV 46.
Learned, Americana Germanica. I 60.
Leisner, Pädagogische Umschau. IX 48.
Lentz, L'Arrabiata (Heyse). III 46.
Matthias, Katechismus des guten Deutsch. IX 46.
Matthias, Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung. II 47.
Menge, Oden und Exoden des Horaz. I 60.
Meyer, Sommermärchen (Baumbach). VI 43.
Muret-Sanders Wörterbuch. I 61.
Muret-Sanders, Hand- und Schulausgabe. VI 43.
Nichols, Minna von Barnhelm (Lessing). III 46.
Nix, Erstes Deutsches Lesebuch. IV 43.
Palmer, Wilhelm Tell (Schiller). VI 44.
Rabich, Blätter für Haus- und Kirchenmusik. I 63.
Rudolph, Deutschunterricht. VI 46.
Rudolph, Wortkunde im Anschluss an Sachunterricht. VI 47.
Sallwürk, fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. I 58.
Schmitz, Elements of the German Language. IV 44.
Schoenfeld, Maria Stuart (Schiller). IV 43.
Scholte-Nollen, Prinz Friedrich von Homburg (Kleist). II 45.
Schueddekopf und Watzel, Goethe und die Romantik. III 47.
Seeligmann, Altes und Neues. II 45.
Siefert, Choice Songs. I 62.
Spanhoofd, Germania. I 60.
Spanhoofd, Nein (Benedix). IX 47.
Steinhausen, Monographien etc. II 46.
Stern, aus deutschen Meisterwerken. IX 41.
Stern, Geschichten am Rhein. II 44.
Vockeradt, Studium des deutschen Stils etc. IX 44.
Voelkel und Thoma, Taschenwörterbuch etc. IX 47.
Vos, Materials for German Conversation. VI 43.
Wanchope, Silas Marner (Geo. Eliot). VI 46.
Weise, Schrift- und Buchwesen etc. I 61.
Wells, der Katzensteg (Sudermann). VI 44.
Wenckebach, German Composition. IV 44.
Wernicke, Richard Wagner als Erzieher. IX 45.
White, Elements of Pedagogy. II 47.

Brief- und Fragekasten.

II 37, III 41, IV 37, V 45, VI 38, X 39.

PF
3003
M6
v.1

Monatshefte

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY